



Program podrške obrazovanju  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina

Midhat Kapo

# Nacionalizam i obrazovanje:

Studija slučaja Bosna i Hercegovina



“Nacionalizam i obrazovanje: Slučaj Bosna i Hercegovanina” Midhata Kape jedna je od publikacija Programa podrške obrazovanju Fonda otvoreno društvo BiH. I ovaj rad ima za cilj da odredi smjernice i preporuke za kvalitetan, odgovoran i pravičan obrazovni sistem, te doprinese njegovoj reformi.

Publikacije objavljene u sklopu Programa podrške obrazovanju:

- Kolektivno pamćenje i obnova društva u poslijeratnoj BiH
- Prava cijena obrazovanja (Monitoring privatnih instrukcija)
- Religija i školovanje u otvorenom društvu (Okvir za informirani dijalog)
- Religija i školovanje u otvorenom društvu (Preispitivanje modela religijskog obrazovanja u BiH)
- Obrazovanje u BiH: Čemu učimo djecu (Analiza stavova roditelja i učenika o vrijednostima u nastavnim planovima i programima i udžbenicima)
- Obrazovanje u BiH: Čemu učimo djecu (Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta)



Fond  
otvoreno društvo  
Bosna i Hercegovina



**Program podrške obrazovanju**  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina







**Program podrške obrazovanju**  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina

**Midhat Kapo**

# **Nacionalizam i obrazovanje:**

**Studija slučaja Bosna i Hercegovina**

Sarajevo, 2012.

Open  
Society Fund  
Bosnia & Herzegovina



Fond  
otvoreno društvo  
Bosna i Hercegovina

Izdavač :

**Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina**

Autor:

**Midhat Kapo**

Urednica publikacije:

**Dženana Trbić**

Recezeni:

**Prof. dr. Adila Pašalić - Kreso**

**Prof. dr. Gajo Sekulić**

Lektura:

**Jasmina Bajramović**

Design:

**Miodrag Spasojević Štrika**

DTP:

**IPSILON Sarajevo**

Print:

**Amos Graf**

Sarajevo, juli 2012. godine

CIP - Katalogizacija u publikaciji

Nacionalna i univerzitetska biblioteka

Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37.014:323.1](497.6)

KAPO, Midhat

Nacionalizam i obrazovanje : studija slučaja Bosna i Hercegovina /  
Midhat Kapo. - Sarajevo :

Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2012. -

238 str. : ilustr. ; 25 cm

Bibliografija: str. 212-[238] ; bibliografske i druge bilješke uz tekst.

ISBN 978-9958-749-10-0

COBISS.BH-ID 19700230



**Program podrške obrazovanju**  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina

**Midhat Kapo**

# **Nacionalizam i obrazovanje:**

**Studija slučaja Bosna i Hercegovina**

Sarajevo, 2012.

# Sadržaj

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>PREDGOVOR</b>                                                                                                 | <b>8</b>  |
| <b>UVOD: OBRAZOVANJE IZMEĐU POTREBA<br/>DRUŠTVA I POLITIKE</b>                                                   | <b>13</b> |
| <b>Problematika ideološke instrumentalizacije obrazovanja u<br/>Bosni i Hercegovini</b>                          | <b>17</b> |
| <b>Hipotetički okvir za istraživanje nacionalizma<br/>i obrazovanja u BiH</b>                                    | <b>21</b> |
| <b>OBRAZOVANJE UNUTAR SOCIOLOŠKE MISLI:<br/>OD IDEOLOŠKOG APARATA DO INSTRUMENTA RAZVOJA</b>                     | <b>29</b> |
| <b>Obrazovne perspektive moderne</b>                                                                             | <b>30</b> |
| <i>Liberalna perspektiva obrazovanja</i>                                                                         | <b>32</b> |
| <i>Funkcionalistička perspektiva obrazovanja</i>                                                                 | <b>36</b> |
| <i>Marksistička ili konfliktna perspektiva obrazovanja</i>                                                       | <b>39</b> |
| <b>Obrazovne perspektive „druge moderne“ ili postmoderne</b>                                                     | <b>44</b> |
| <i>Bernsteinova postavka govornih kodova</i>                                                                     | <b>45</b> |
| <i>Bourdieuova postavka kulturne reprodukcije</i>                                                                | <b>47</b> |
| <i>Appleova kontekstualizacija obrazovanja u okvirima ekonomske i<br/>političke moći društva</i>                 | <b>49</b> |
| <b>Nacionalizam i obrazovanje u sociološkoj misli</b>                                                            | <b>53</b> |
| <i>Gellnerova kritika „nacionalističkog doba“</i>                                                                | <b>54</b> |
| <i>Ulrich Beck: Kritika metodološkog nacionalizma moderne</i>                                                    | <b>59</b> |
| <b>Proces globalizacije i promjena obrazovne prakse</b>                                                          | <b>64</b> |
| <i>Obrazovna praksa unutar Evropske unije</i>                                                                    | <b>69</b> |
| <b>ULOGA OBRAZOVANJA U KONSTRUKCIJI NOVIH<br/>POLITIČKIH IDENTITETA NA JUŽNOSLAVENSKOM<br/>PROSTORU DO 1918.</b> | <b>75</b> |
| <b>Južnoslavenski kulturni prostor: Obrazovanje<br/>u eri pojave nacionalizama</b>                               | <b>81</b> |

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Srbija i srpski nacionalni nastavni planovi nakon stjecanja nezavisnosti 1878. godine</i>                                  | 82  |
| <i>Hrvatska i nacionalni obrazovni sistem u okrilju „Dvojne monarhije”</i>                                                    | 89  |
| <b>Bosna i Hercegovina - Obrazovanje između osmanskih mileta i austrougarske “kulturne misije”</b>                            | 101 |
| <i>Obrazovanje u doba osmanske okupacije</i>                                                                                  | 101 |
| <i>Obrazovanje u doba austrougarske okupacije</i>                                                                             | 109 |
| <b>STUDIJA SLUČAJA: OBRAZOVANJE U BOSNI I HERCEGOVINI POD TERETOM ETNONACIONALIZAMA (1996-2007)</b>                           | 127 |
| <b>Deytonska konstrukcija kao paradigma etničke dekonstrukcije bosanskohercegovačkog društva</b>                              | 137 |
| <b>Obrazovni sistem/i u Bosni i Hercegovini: BiH kao država bez suvereniteta u oblasti obrazovanja</b>                        | 140 |
| <i>Struktura bh. obrazovnog/ih sistema</i>                                                                                    | 146 |
| <i>Nastavni plan/ovi i program/i</i>                                                                                          | 152 |
| <b>Federalni sistem etničke segregacije</b>                                                                                   | 155 |
| <i>Federalni fenomen „dvije škole pod jednim krovom“</i>                                                                      | 158 |
| <b>Integralni obrazovni sistem Srpske</b>                                                                                     | 161 |
| <b>Teror etnopolisa putem ideološke instrumentalizacije obrazovanja</b>                                                       | 164 |
| <i>Reforma obrazovanja u Bosni i Hercegovini: Priča bez vidljivog kraja</i>                                                   | 166 |
| <i>Reforma obrazovanja: Bitka protiv vjetrenjača</i>                                                                          | 169 |
| <b>Bosna i Hercegovina i Sjeverna Irska: Kratka usporedba</b>                                                                 | 180 |
| <b>ZAKLJUČNA RAZMATRANJA: OBRAZOVANJE KAO INSTRUMENT PACIFIKACIJE ETNOPOLISA</b>                                              | 187 |
| <b>Novi društveni cilj bh. obrazovanja: Obrazovanje za mir</b>                                                                | 195 |
| <b>Kuda dalje?</b>                                                                                                            | 200 |
| <i>Distrikt Brčko: Obrazovni model za cijelu BiH</i>                                                                          | 203 |
| <b>LITERATURA: Knjige, Zbornici i enciklopedije, Članci i tekstovi, Istraživanja, izvještaji i dokumenti, Internet izvori</b> | 212 |

# Predgovor

Ova knjiga nastala je na temelju višegodišnjeg istraživanja rađenog za potrebe magistarskog rada *Etnonacionalizam i obrazovanje u Bosni i Hercegovini (1996.-2007.)* na postdiplomskom studiju sociologije na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. S obzirom da je skoro pa studentski rad, zasigurno nije savršena, niti u potpunosti završava priču o ulozi obrazovanja u društvu. Sam sam svjestan limitacija sopstvenog znanja, pa vas stoga molim da ne zamjerite na eventualnim propustima ili počinjenim greškama. Nisu (zlo)namjerne i, ako ih ima, budite slobodni da argumentirano ukažete na iste. Svaki znanstveni rad je samo jedna parcijalna, statična „fotografija“ društva u stalnoj dinamici promjena, ali koja nam može biti koristan izvor saznanja kako bi se korigirali uočeni nedostaci. Ukoliko raspolažemo sa što više takvih „fotografija“, utoliko će naša sveukupna spoznaja o društvu biti preciznija i korekcije uspješnije. To je danas temeljna razlika koja neka društva čini uspješnim, naprednim i bogatim, a druga neuspješnim, zaostalim i siromašnim.

Naredne stranice smatrajte samo jednim prilogom u dekonstrukciji ideologizacije znanstvenog diskursa u bh. društvu putem analize obrazovnog sistema kao temeljnog transmitera i usađivača „znanstvenih“ narativa etnonacionalnih ideologija. Čitaoca molim da se pripremi za jedan sinoptički put kroz historiju, politologiju i sociologiju južnoslavenskog prostora, u kome ćemo propitivati konstruirane narative bošnjačke, hrvatske i srpske „znanosti“ o sopstvenom identitetu, kao i o Bosni i Hercegovini. Živeći u ovim ideološki konstruiranim kvaziznanstvenim istinama, očigledno je da smo, kao društvo, naišli na zid koji nismo u stanju preskočiti vodeći se ovim ukorijenjenim tumačenjima. Svijet oko nas se užurbano mijenja, razvija i uvezuje dok mi tavorimo u mjestu, paralizirani partikularnošću etničkih dogmi koje se upravo prenose putem etnosegregiranih obrazovnih sistema. Nemam namjeru da vam ponudim novu „istinu“, određujući nove imaginarne „prijatelje“ i „neprijatelje“, već samo drugu perspektivu pogleda na bh. društvo i njegovu poziciju u hiperglobaliziranom svijetu, lišenu bilo kakve konačnosti stava i potaknem dijalog o našoj zajedničkoj budućnosti, pitajući i propitujući i ono što se ne smije.

Na prvom mjestu želim da se zahvalim supruzi Maji bez čije podrške ne bi bilo moguće realizirati jedan ovako obiman istraživački rad i koja snosi krivicu za moje prve korake kao pisca i istraživača.

Posebnu zahvalnost dugujem dr. Božidaru Gaji Sekuliću, profesoru emeritusu, mentoru na ovom istraživačkom poduhvatu i prijatelju uz kojeg sam odrastao kao čovjek i istraživač. Zahvaljujem se i članovima komisije, dopisnoj članici ANUBiH prof. dr. Adili Pašalić-Kreso, i šefu Odsjeka Sociologije na FPN Sarajevo prof. dr. Jusufu Žigi, na podršci tokom ovog istraživačkog poduhvata.

Zahvalnost dugujem i mnogobrojnim prijateljima s kojima su, putem jednog slobodarskog dijalektičenja, moje ideje i stavovi konstantno brušeni, revidirani i koji su nekada bili prinuđeni da čitaju sirovi tekst u pripremi i daju veoma korisne primjedbe i komentare. Rijetki su trenuci kada bi se suglasili po bilo kojem pitanju, ali smatram da je upravo ta sloboda komuniciranja i iznošenja stavova za sve nas neprocjenjivo koristan izvor spoznaje. Neću nabrajati imena jer uvijek postoji mogućnost neoprostive greške da nekoga zaboravim. Svima jedno veliko hvala!

Zahvaljujem Fondu otvoreno društvo BiH, instituciji koja prepoznaje društvenu relevanciju istraživanja obrazovanja u BiH i koja je finansijski podržala štampanje ove knjige.

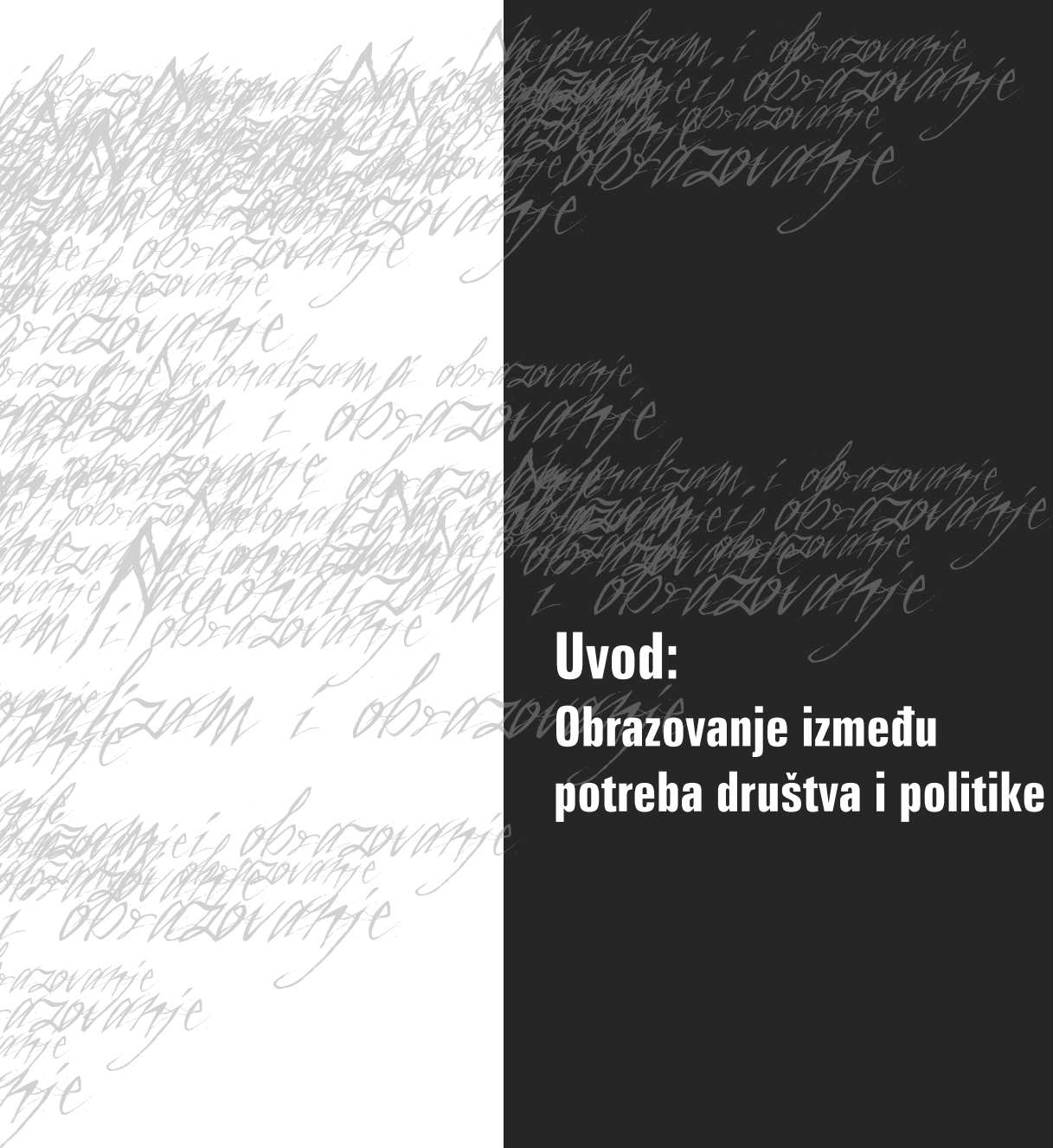
U Sarajevu, marta 2012. godine.







Program podrške obrazovanju  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina



# Uvod: Obrazovanje između potreba društva i politike



# Uvod: Obrazovanje između potreba društva i politike

Obrazovanje, odnosno prenošenje znanja, predstavlja najvjernije ogledalo pravaca razvoja ljudskog društva, pa je tokom historije značajno evoluiralo - i organizaciono i sadržajno. Ljudski rod je prešao dug put od šamanskog direktnog prenošenja znanja o ljekovitim travama i srednjovjekovnih putujućih mistika i učenjaka do „obrazovanja za sve“, modernih učionica, knjiga, tehnike i tehnologije koju imamo na raspolaganju kao elektronsku zamjenu za prenosioce znanja, te najnovijeg izuma tehno-kapitalizma: „učenja na daljinu“.

Direktno prenošenje znanja unutar tradicionalnih zajednica tokom srednjeg vijeka je uglavnom zamijenjeno religijskim obrazovnim mehanizmima sa jasno omeđenim granicama pitanja i neupitnim aksiomima. Međutim, ta institucionalizacija dopuštenog znanja nam je prva donijela organizovan sistem prenošenja znanja i učenja - prvo kroz organizovano prepisivanje i distribuiranje tekstova, a onda i formiranjem prvih „škola“, odnosno metodski razrađenog modela učenja po stupnjevima iz pisanih izvora. Izvori su, naravno, najčešće bili doktrinarne naravi, a učilo se i od „nevjernika“: o biologiji, medicini, astronomiji i matematici, kada je to bilo nužno. Tako su arapski učenjaci prvi organizirali prevođenje grčkih uzora, ali i inicirali razvoj pojedinih disciplina neovisno o grčkim dostignućima, kao što je slučaj sa algebrom, pa i astronomijom i medicinom. Zapadne samostanske škole su također dopuštale prevođenje i korištenje arapsko-perzijskih izvora, i na tim temeljima dale značajan impuls razvoju kasnije empirijske nauke, čije je napredovanje postalo nezadrživo sa izumom štamparskog stroja. Masovnost i dostupnost pisane riječi koju je donio izum štamparskog stroja, istovremeno je otvorila samostanske zidove i pospješila razvoj laičkih univerziteta. Tek prosvjetiteljstvo, sa idejom slobode, donosi formalni raskid sa dogmatским limitacijama učenja i „naučnosti“, iako i moderna znanost podliježe limesu vlastite aksiomatičnosti, a obrazovanje se nalazi pod jakim uplivom ideopolitičkih, ako već ne i religijskih premisa različitih ideosistema. Ipak, „relaksiranost“ modernog obrazovnog sistema se ne može porediti sa čvrsto utvrđenim okvirima religijski ukoričenog sistema obrazovanja prethodnog stadija.

Procvat modernog školstva dolazi sa padom *Ancien Régime* i promjenom proizvodnih odnosa koji iz korijena mijenjaju društva i društvene odnose. Sa Francuskom revolucijom i stvaranjem prve moderne evropske nacije-države, rađa se i moderno školstvo pod krilaticom *Egalite, Fraternite, Liberte*. Tada je rođena nova Francuska Francuza koje je, doduše, tek trebalo kulturno oblikovati. Državnim sistemom obaveznog osnovnog školovanja za sve, uz obavezno služenje vojske, stvoreni su Francuzi prve Republike. Isti obrazac se, u vremenskom periodu od stotinjak godina, ponavljao i primijenjivao u drugim evropskim zemljama, čime je započeo prvi evropski talas nacionalizacije. Obrazovni sistem je time, za modernog čovjeka, postao prva društvena i politička struktura sa kojom se susreće prilikom odrastanja. Upravo je nacionalna država XIX stoljeća postala prvi politički konstrukt *Homo Sapiensa* koji je ponudio i nametnuo opće obrazovanje kao standard. Tim historijskim i političkim obratom obrazovanje je postalo integralnim elementom političkog podsistema modernih društava, na čijem vrhu stoji ministarstvo obrazovanja koje upravlja obrazovnim procesom u svim njegovim segmentima, određujući njegovu hijerarhiju, strukturu, finansije, sadržaje, ciljeve i vrijednosti. Sistem obrazovanja ovim postaje društveni podsistem, čija društvena i politička funkcija postaju neodvojive u praksi.

Od svojih začetaka, moderni sistem obrazovanja ima više društvenih funkcija. Jedna, možda i idealistično zamišljena, jeste funkcija prenošenja i proizvodnje znanja potrebnog čovjeku za opstanak na planeti Zemlji. Druga, dominantnija funkcija modernog školstva jeste ona politička - asimilacija i indoktrinacija u svrhu osiguranja kulturološke i političke homogenosti društva. Time je školi u društvu namijenjena uloga mosta između pojedinca i šire društvene zajednice, odnosno ona je viđena kao most između porodice, kao primarnog žarišta socijalizacije jedinke, i društva kao cjeline. Prva funkcija dominira predmodernim društvima, dok je druga karakteristična za društva moderne. Kao što Ernest Gellner kaže: „U osnovi modernog društvenog poretka ne stoji krvnik već profesor. Nije giljotina glavni alat i simbol državne moći, već je to (prikladnog li naziva!) doctorat d'etat. Monopol na legitimno obrazovanje danas je važniji i češće je u središtu nego monopol na legitimno nasilje.“<sup>1</sup> Iako pomalo ničeanški pretjerano izrečeno, ovo Gellnerovo poređenje snažno ukazuje na

---

<sup>1</sup> Gellner, Ernest: *Nacije i nacionalizam*, (Zagreb: Politička kultura, 1998), str. 54

autoritarnost obrazovanja kao temelja sistema opravdanja modernih društava i njihovih sankcionih podсистема, narativno uvijek usmjerenih na dobrobit pojedinca, naroda i čovječanstva. Pri tome se, barem na normativnom polju, insistira na znanstvenom utemeljenju modernog obrazovanja, te nacije-države u tom pravcu osnivaju znanstvene akademije, istraživačke institute, pedagoške zavode i univerzitete kao žarišta razmjene i proizvodnje novih znanja koja će naći svoje mjesto i u obrazovnom procesu. Međutim, u realitetu modernog obrazovanja znanost, iako dopuštena, do recipijenta dolazi brižljivo filtrirana i reducirana, pri čemu univerziteti i akademije zapravo proizvode niz „znanstvenih“ legitimacija za opravdanje društveno poželjnih pravno-političkih rješenja.

Globalni proces značajnog smanjenja carinskih, vlasničkih i investicijskih barijera, otpočet koncem prošlog stoljeća, a poznat pod terminom „globalizacija“, omogućio je različitim ekonomskim subjektima unutar određene nacionalne ekonomije da realiziraju ili oplode svoj kapital izvan okvira nacije-države, a da on pri tome ne bude izložen bitnom smanjenju povrata. Uporedo sa tim rastom vanjskih mogućnosti, pada važnost nacije-države i njene kulturne autointegrisanosti kao najpogodnijeg okvira zaštite kapitala i tržišta pružanjem beneficiranih uslova privređivanja. Liberalizacija koncepta nacije-države potkraj XX stoljeća od dominacije koncepta monokulture, ima utjecaj i na društvenu poziciju modernih sistema obrazovanja. Sve se više ovaj podsystem smatra motorom i katalizatorom konstantnih društvenih promjena, odnosno instrumentom vertikalnog pomjeranja građana na skali socijalne stratifikacije. Danas, u dobu ekonomske globalizacije, obrazovanju se prvenstveno pridaje funkcija edukacije za proizvodnju i zadovoljavanje potreba sve globalnijeg tržišta rada. Sa navodnim krajem historije, sahranjena je i država i ideologija. Manje-više globalno tržište reguliše odnose ponude i potražnje, a znanje je tražena roba; stoga osnovna funkcija privatnog, pa i državnog/javnog obrazovanja, postaje proizvodnja društvenog kapitala. Državni sistem obrazovanja postaje sve više nezgrapn i nedostatan da prati tržište, te u okrilju neoliberalne tradicije nastaje tzv. neformalno obrazovanje, koje ruši sistem klasične škole kao do tada neprevaziđene institucije i uspostavlja koncept „cjeloživotnog učenja“, kao instant odgovora na stalne ekonomske i društvene promjene, odnosno potrebe tržišta. U ovim novim globalnim<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Pojam „glokalnog“ u sociologiji nastaje spajanjem pojmova „globalno“ i „lokalno“, a referira na društveni

okolnostima, ključna je uloga Interneta kao slobodne informacijske mreže koja širi problemsko područje znanja i često dovodi u pitanje njegove aksiomatske temelje. To širenje nekad podrazumijeva i obaranje nivoa, odnosno vulgarnu popularizaciju pseudoznanosti, ali to je cijena koja se mora platiti svakoj problematizaciji jednog domena kao uslova njegovog razvoja. Zato danas možemo reći da laički univerzitet i globalni Internet predstavljaju dva osnovna oponentska i komplementarna instrumenta stjecanja znanja porijeklom iz empirijskih znanosti, ali i alternativnih modela shvatanja, istraživanja i učenja. Konačni povratak neformalnog učenja i slobodne razmjene znanja, putem Interneta, u budućnosti će sigurno predstavljati bitan korektivni faktor različitih formalizovanih modela stjecanja znanja.

Moderni sistem obrazovanja pretrpio je i mnoge kritike. Jedna od njih, postmodernistička, počiva na demaskiranju institucionalizirane moći, odnosno ideološko-političke matrice usađene u sistem obrazovanja, bilo nacionalnog ili privatnog. Ova kritika zahtijeva povratak znanja u učionice i produkciju kritičkog i kreativnog mišljenja. Ona stavlja akcenat na individuum koji je suprotstavljen konceptu modernističkog kolektiviteta i protežira obrazovanje po mjeri čovjeka. U suštini, postmodernizam kritikuje obrazovni podsistem kao produženu ruku etabliiranog političkog sistema i razobličava sve oblike kulturne dominacije poput rasizma, seksizma i raznih oblika ksenofobije, perfidno skrivenih u školskim programima i planovima. Da je ova kritika imala smisla, pokazuju i temeljne promjene urađene širom razvijenih zapadnih demokratija posljednjih dvadesetak godina, gdje je iz školskih planova i programa izbrisan svaki trag nacionalizama, rasizama, seksizama ili ksenofobije. Društva su, uz širi politički konsenzus, revalorizirala svoje vrijednosti, te svoje obrazovanje re-bazirale na opštim proklamovanim vrijednostima, poštivanju ljudskih prava, te pružanju jednakih mogućnosti za sve građane. Sa većim stepenom međunarodne povezanosti i saradnje, na globalnom nivou se gubi ideologija kolektiviteta i primat ponovo preuzima jedinka. Stavlja se akcent na integraciju i dostizanje potencijala svakog ljudskog bića, čime se liberalizam vraća svojim starim, izvornim, prednacionalnim korijenima.

---

fenomen brisanja granica između lokalnih i globalnih pojava unutar komunikacijski, ekonomski i politički hiperintegriranog svjetskog društva. Svaki lokalni problem može postati globalni, kao i *vice versa*. To je posebno slučaj sa prirodnim katastrofama, poput zemljotresa i cunamija, te društvenim katastrofama poput ratova, zagađenja okoliša, tržišnih poremećaja itd.

Obrazovni sistem, kako god da je koncipiran i struktuiran, temeljni je stub određenog društva, jer je istovremeno i proizvođač i usađivač osnovnih društvenih vrijednosti. Ovaj podsistem čuva društvo kao cjelinu i istovremeno ga prevrednuje, odnosno daje mu novo značenje, čineći (re)oblikovanje društvene cjeline permanentnim procesom. Ako posmatramo podsistem obrazovanja kao ogledalo jednog društva, kao baštinika njegovih temeljnih vrijednosti, moguće je, putem strukturalno-funkcionalne analize, dobiti realnu sliku stanja cijelog društvenog sistema.

## **Problematika ideološke instrumentalizacije obrazovanja u Bosni i Hercegovini**

Ideološka instrumentalizacija modernog sistema obrazovanja duboko je ukorijenjena društvena pojava. Začeci ovog fenomena vezani su za samu pojavu modernog sistema obrazovanja u procesu izgradnje političkih zajednica na novim temeljima - kulturi, tokom XIX stoljeća u prvobitnom evropskom talasu nacionalizacije. Ovu problematiku u Bosni i Hercegovini nije moguće sagledati van konteksta šireg južnoslavenskog kulturnog prostora<sup>3</sup> koji nije ostao zaobiden ovim epohalnim društvenim promjenama. U to vrijeme, Hrvati se bore protiv Mađara za kulturnu autonomiju i uspijevaju izboriti svoje pravo na nacionalno hrvatsko obrazovanje. Srbi se bore protiv osmanske uprave, uspostavljaju svoju Kneževinu i prvo srpsko, državno regulirano školstvo. U Bosni i Hercegovini tokom XIX stoljeća osjećaju se nacionalna gibanja iz susjedstva, ali nema jasno profilisanih autohtonih nacionalno-političkih ideologija. Na prostoru južnoslavenskih zemalja, uprkos tada dominantnoj ideji ujedinjenja Južnih Slavena koju zagovara tadašnja intelektualna elita, glavni političko-ideološki spor se ipak vodi između dvije etnički utemeljene nacionalne ideologije tog vremena: srpske i hrvatske. To je, prije svega, spor oko kulturne i političke dominacije unutar zamišljene južnoslavenske

---

<sup>3</sup> Riječ je o kulturnom prostoru zajedničkog južnoslavenskog protojezika, hercegovačkog lokalnog dijalekta, koji je etnolingvistima poslužio kao osnova za standardizaciju današnjih, „različitih službenih“ jezika: srpskog/hrvatskog/bosanskog/crnogorskog.

zajednice. U praksi se ovaj spor očituje u vidu prijepora oko vlasništva nad zajedničkom kulturnom baštinom (poput prijepora o jeziku) ili kulturnim naslijeđem Dubrovačke republike, te „kolevke srpske kulture“ i istovremeno „krune hrvatskih gradova“. Zatim, pojavljuje se i prijevor oko Bosne i Hercegovine, kao životnog prostora na koji oba nacionalizma polažu „istorijsko“ i „povijesno“ pravo. Snaga tih narativa vidljiva je i danas, s obzirom da su i Dubrovnik i Bosna i Hercegovina svojevrsni simboli krvavog pira nacionalizama na Balkanu 90-tih godina XX stoljeća. Ipak, jedan od najsnažnijih političkih prijepora ova dva ideološka sijamska blizanca, koji je obilježio XIX stoljeće, jeste politički sukob oko obrazovanja na prostoru tadašnje Banovine Hrvatske. Kao što i danas svjedočimo, taj spor oko obrazovanja još uvijek nije završen, barem u Bosni i Hercegovini gdje je pridružen i treći političko-kulturni etnicitet - Bošnjaci. Sama karakteristika bh. društva tokom XIX stoljeća jesu odvojeni konfesionalni sistemi obrazovanja koji vjerno prate miletsku paradigmu društvene organizacije, tipične za Osmansko carstvo. Ovakav način društvene organizacije priječi stvaranje homogenog kulturnog prostora, imperativa novog vremena, stvarajući konfesionalno odvojene grupacije koje, zahvaljujući različitosti pozicije i tretmana u sistemu raspodjele društvene moći, proživljavaju odvojena historijska iskustva i samim tim stvaraju zasebne političke identitete. Takvi identiteti se, zatim, uspješno prenose i usađuju budućim naraštajima putem konfesionalno segregiranih sistema obrazovanja čime se, uspješno, predmoderni konfesionalni identitet transformira u moderni etnonacionalni identitet. Ovakav način transformacije kolektivnog „Mi“ proizvedenim i novouspostavljenim političkim identitetima osigurava društvenu etabliranost i nedodirljivost<sup>4</sup>, dok novonastalom političkom sukobu - etničkom konfliktu - daje pokrov primordijalnosti i samim tim uveliko otežava iznalaženje mirnih rješenja.

Bosna i Hercegovina ni danas nema jedinstveni obrazovni sistem poput ostalih država. Definiranje obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini leži u nadležnosti entiteta i kantona, dok država, kao izvorni supstrat tih teritorijalnih jedinica, nema suverenitet u odnosu na jedan od osnovnih faktora društvene autointegracije. Jedan od bosanskohercegovačkih entiteta, Republika Srpska (RS) ima svoj integralni obrazovni sistem, dok je u Federaciji Bosne i Hercegovine (FBiH),

---

<sup>4</sup> Pod nedodirljivošću misli se na društvenu sakralizaciju kolektivnog identiteta.



pored fiktivnog, entitetskog Ministarstva obrazovanja i nauke, suštinska nadležnost u oblasti obrazovanja prenesena na deset kantona koji čine Federaciju.

Republika Srpska ima unificirani sistem obrazovanja sa jedinstvenim „srpskim“ planom i programom i ispunjava u potpunosti nacionalistički ideal (kako ga je Gellner definirao) „poklapanja kulturnih i političkih granica“. U FBiH situacija je kompleksnija. Tu funkcionišu dva odvojena obrazovna sistema, sa „bosanskim“ i „hrvatskim“ planom i programom, koja funkcionišu paralelno i neformalno, jedan pored drugoga.

U kantonima FBiH sa jasnom etničkom većinom funkcioniše samo jedan etnički plan i program, dok u tzv. mješovitim kantonima oba programa funkcionišu paralelno, po principu etničke segregacije učenika u modelu poznatom kao „dvije škole pod jednim krovom“. Ovaj model je, opet, rezultat „sretnog“ kompromisa proizašlog iz sistema „jedna pod krov, a druga pod šator“. Gledano po podsystemima obrazovanja u Bosni i Hercegovini, građani *de facto*, ali ne i *de jure* žive u tri tzv. entiteta, odnosno postmoderna mileta. Zaključak koji *a priori* proizilazi je da obrazovanje u Bosni i Hercegovini nije u funkciji društvene integracije i prosperiteta već, prema Michelu Foucaultu, puki „nastavak rata drugim sredstvima“. Trenutni etnički determinirani i segregirani sistemi obrazovanja u Bosni i Hercegovini jesu reprezentativna slika jednog ratom razorenog društva, jer su i sami proizvod rata vođenog s ciljem stvaranja etnički, odnosno kulturno monolitnih političkih zajednica, tog evropskog koncepta modernog stvaranja političkih zajednica država-nacija, danas barem deklarativno prevaziđenog i politički neprihvatljivog.

Upravo se na postratnim integrativnim/dezintegrativnim procesima u oblasti obrazovanja može utvrditi stvarni stupanj homogenosti bosanskohercegovačkog društva, te prepoznati politički ciljevi koji će društvo dugoročno oblikovati i na kraju odrediti njegovu budućnost. Barem prema novoproglašenim vrijednostima i ciljevima koje svakodnevno susrećemo u javnom prostoru Bosne i Hercegovine, rat je principijelno prevaziđen metod društvene interakcije i svojevrsna tabu tema postdejtonskog bh. društva koje načelno teži evropskim integracijama - integracijama u jedno globalno orijentirano, liberalno koncipirano i otvoreno društvo različitih, ali jednakih; društvo utemeljeno na poštivanju individualnih prava svakog pojedinca; društvo u kome

granica sopstvene kulture nije granica života i smrti. Stoga, realan problem pred Bosnom i Hercegovinom jeste kako sa monokulturnim obrazovnim idealima Europe XIX stoljeća postati dijelom multikulturne evropske porodice XXI stoljeća?

Promjene su nužne i, po običaju u Bosni i Hercegovini, o tome postoji „načelna“ i „principijelna“ suglasnost svih aktera obrazovnog procesa, na svim nivoima. Isto tako, svi akteri će, kao osnovni problem obrazovanja, istaknuti loše materijalne uslove poput oronulih školskih zgrada, nedostatak didaktičkog materijala za izvođenje nastave itd. No, to je tek jedan element mnogo dubljeg problema s kojim se suočava obrazovanje u Bosni i Hercegovini i čije rješavanje se može nazrijeti kroz evropske integracije i pristup EU fondovima. Mnogo dublji problem o kome se ne govori, jeste nešto što bi mogli definirati kao organizacijsku kulturu obrazovanja i njenu neprilagođenost duhu vremena. Obrazovanje u Bosni i Hercegovini, osim što je na političkoj razini potpuno decentralizirano prema potrebama novih ideologija, još uvijek je suštinski zarobljeno u matrici socijalističkog vremena u kome je izgrađeno. Na svim razinama, od vrtića pa do univerziteta, prenos znanja jeste jedan jednosmjerni proces u kome je predavač emiter neupitnih „činjenica“, dok je učenik tek puki recipijent. Interakcija između predavača i učenika je gotovo nepoznanica, čak i na visokoškolskoj razini, a suprotstavljavanje mišljenja predavaču nepoželjni ispad. Time je prenos znanja u Bosni i Hercegovini sveden na puko discipliniranje mišljenja. To je dalekosežniji i teže rješiv problem sa dosta dubljim kulturološkim i društvenim utemeljenjem. Uz potpunu etničku impregnaciju sadržaja obrazovanja, to je možda najveći razvojni hendikep bosanskohercegovačkog društva.

Samim tim, pitanja i izazovi koji stoje pred bh. društvom jesu: da li ovako koncipirani nad-podsystemi mogu odgovoriti potrebama jednog multietničkog društva poput bosanskohercegovačkog; da li vrijednosti koje ovi obrazovni podsystemi proizvode mogu osigurati minimum kompatibilnosti sa vrijednostima i standardima Evrope kojoj Bosna i Hercegovina teži; da li će ovako oblikovani sistemi obrazovanja pomoći da se riješi esencijalno pitanje društvenog konsenzusa i pomirenja, kao i dovođenja individualnih i kolektivnih prava u ekvilibrijum; da li će podučiti mlade naraštaje da svoje sugrađane ne gledaju

isključivo kao puke simboličke oznake njihovih pretpostavljenih identiteta, tj. kao Bošnjake/muslimane, Hrvate/katolike i Srbe/pravoslavce, već kao ljudska bića dostojna poštovanja?

## **Hipotetički okvir za istraživanje nacionalizma i obrazovanja u Bosni i Hercegovini**

Za pronalaženje odgovora na mnoštvo postavljenih pitanja, kao jedan teorijski okvir za elaboraciju uzroka i kontekstualizaciju problema u bh. obrazovanju, poslužit će sociološki, teorijski prijedor modernizma i postmodernizma po pitanju uloge sistema obrazovanja u društvu. Radi se o teorijskom prijedoru različitih socioloških škola i njihovih konceptualnih viđenja funkcije obrazovanja u društvu. Na jednoj je strani promišljanje obrazovanja u službi nacije-države kao njenog primarno ideološko-političkog podsistema, kakvo nalazimo npr. unutar funkcionalističke sociološke škole i obrazovanja u funkciji razvoja čovjeka, kao temeljnog društvenog podsistema za samoizgradnju svake jedinice, kako bi ona dostigla svoj puni potencijal. To je imperativ prosvjetiteljskog liberalizma iz kojeg ideja općeg obrazovanja i potječe. Na prvi pogled vidljivo je iz same postavke da ovaj „znanstveni“ prijedor nije metodološki, već ideološki indukovani. Iz toga možemo zaključiti da situacija u Bosni i Hercegovini nije nikakav izuzetak, već naprosto zakašnjelo ponavljanje društvenih procesa potisnutih kolonijalizmom i kasnijim antinacionalnim ideološkim sistemom partiokracije. Ipak, istraživanje obrazovnih sistema u Bosni i Hercegovini nosi u sebi i jednu univerzalnu znanstvenu vrijednost, a možda bi najprikladniji rezime ovog teorijskog i praktičnog problema bio vječito traženje odgovora na pitanje sukoba „sistema“ (grupne pripadnosti) i „čovjeka“ (individualnih odnosa) u procesu konstrukcije novih političkih identiteta kroz analizu jednog temeljnog društvenog podsistema, njegove strukture, pozicije i funkcije u datom društvenom okviru. Pri tome će predmet istraživanja biti odnos bosanskohercegovačke tripartitne države-nacije prema podsistemu obrazovanja, te strukturalno-funkcionalna pozicija podsistema obrazovanja u bosanskoherce-

govačkom društvu. Na ovaj se način može ostvariti uvid u odnos političke ideologije prema sistemu obrazovanja, posebno nacionalizma/etnonacionalizma kao najefektivnije poluge plasmana političke ideologije u oblikovanju društvenog okvira i društvenih odnosa od trenutka stupanja na svjetsku pozornicu koncem XVIII stoljeća.

Ni na trenutak se ne smije izgubiti iz vida činjenica da je nacionalizam oblikovao države-nacije, njihove podsisteme, te, kroz njih, i njihove građane. Baš poput člana Društva anonimnih alkoholičara, istraživač mora pristupiti ovom problemu refleksivno metodološki i svakodnevno ponavljati mantru: „Ja sam nacionalista“, jer sve nas moderne građane i/ili istovremeno pripadnike određene etnije, kao individue jesu oblikovali različiti nacionalizmi kao stalni agensi društvenog polja modernizma. Stoga je refleksivni metodološki pristup prijeko potreban kako bi istraživač ovog društvenog fenomena očuvao iskrenost i originalnost sociološke imaginacije.

Suština nacionalizma kao ideologije jeste politizacija kulture, odnosno njenog temeljnog konstrukta identiteta kolektivnog „Mi“ i iz njega izvedenog individualnog „Ja“.<sup>5</sup> To je zapravo formula koja nacionalizmu osigurava populističku moć unutar zamišljene zajednice moderne, samo njegove etnije ili države-nacije, osiguravajući pri tome društvenu i političku sakralizaciju tog konačnog proizvoda zamišljenog kolektivnog „Mi“. Pri tome nije od presudne važnosti da je utemeljenje tog stalnog procesa konstrukcije/rekonstrukcije i prevrednovanja simboličkih sadržaja politički projiciranog kolektivnog identiteta racionalno i činjenično utemeljeno. Štaviše, u političkom i društvenom realitetu moderne teško da ćemo naći barem jedan slučaj u kojem bi se nacionalizam mogao pohvaliti dosljednošću svojih ciljeva i racionalnom argumentiranju svojih ideja i konstrukcija. Ono što krasi nacionalizam jeste moć prilagođavanja aktualnoj situaciji putem permanentnog prevrednovanja značenja svojih simboličkih sadržaja i proizvodjenja, nekada nevjerovatnih, novih tumačenja iz starih činjenica, što samu ideologiju čini uvijek sposobnom dati svakoj jedinci zamišljene zajednice jasno tumačenje svijeta i napatke za poželjno djelovanje. Upravo ova dinamika stalne proizvodnje narativa održava nacionalizam društveno vitalnim i uvijek aktualnim, čak i u onim društvima gdje se nacionalizam

---

<sup>5</sup> U osnovi koncepta nacionalizma stoji ideja da individua ne postoji bez kolektiva, čime individualno „Ja“ nije moguće bez kolektivnog „Mi“.

krajnje neoprezno banalizira. Ključnu ulogu u ovoj proizvodnji upotrebljivih činjenica i njihovog poželjnog tumačenja igra nacionalna „znanost“, dok ulogu društvenog prenosioca narativa, pored medija, preuzima sistem obrazovanja. Dok je uloga medija, kao ideoloških agenasa društvenog polja, razobličena i poznata, uloga nacionalne „znanosti“ i sistema obrazovanja kao prenosnika tih biranih „znanstvenih činjenica“ koje ljudi neupitno prihvataju, ostaje brižljivo prikrivena i nedirnuta.

Međutim, kroz zadnjih dvije stotine godina moderne znanosti i obrazovanja, barem teorijski, paradigma se pomjera, odnosno dolazi do društvenog obrata u piramidi moći sistema: nacija-država - građanin - čovjek, gdje sve više je dinka („Ja“) preuzima dio neupitne moći sistema/države-nacije („Mi“), svodeći je na puku administrativnu uslugu. Ovaj proces usko je vezan za novu globalnu orijentiranost oplođivanja kapitala i trenutnu globalnu moć tržišta da mijenja lokalnu ulogu kulture i redefinira njenu modernističku spregu s politikom. Kao jedna od posljedica novih okolnosti je i promjena društvene funkcije podsistema obrazovanja. Obrazovanje mijenja funkciju, te iz čuvara „društvenih“ vrijednosti i društvenih odnosa moći postaje proizvođač temeljnog društvenog kapitala današnjice - znanja, prilagođavajući se time novim globalnim okolnostima privređivanja. Da li je ovo slučaj i sa obrazovanjem u Bosni i Hercegovini ili je ono usmjereno ka daljnjoj etničkoj homogenizaciji i segregaciji, održanju čvrste kulturne granice i, u konačnici, potpunoj dezintegraciji bh. društva? Etnički sistem obrazovanja je inherentno dezintegrativan, jer on uskošću svoje željene definicije nacije-države utječe na dezintegraciju vlastite etničke zajednice, koju nastoji hiperintegrisati do nepropusnosti. Predmet istraživanja, stoga, predstavlja stupanj interne i eksterne dezintegrativnosti etnički modeliranog obrazovnog državnog podsistema u odnosu na širi društveni podsistem kulture, ali predmet je također i odnos nositelja tripartitnog državnog suvereniteta prema atomizaciji prenošenja znanja, slabljenju intelektualnih potencijala ukupnog društva, kao i radikalizaciji svijesti o Drugome.

Sistem obrazovanja je primarno politički podsistem oblikovan političkom ideologijom, a u bosanskohercegovačkom slučaju - ideologijama partikularnih etnonacionalizama. Na primjeru Bosne i Hercegovine uočava se pomjeranje paradigme moderne, od ekskluzivnog državnog školstva ka etničkom škol-

stvu, odnosno pomjeranje moći unutar sistema, gdje odnos političke ideologije prema obrazovanju ostaje isti, dok se titular mijenja. Prateći elaboraciju Urlicha Becka i njegovog koncepta II Moderne (nasuprot postmodernizmu, do kojega je, po njemu, još dalek put), izgleda da je bosanskohercegovačko društvo uveliko nesvjesno kročilo u odnose II Moderne, gdje država rapidno gubi elemente suvereniteta i centralni subjekt postaje građanin u razvijenim demokratskim društvima; u bh. slučaju, taj je titular etnija ili etnonacija (U. Altermatt), protonacija (E. Hosbawm) ili nacija bez države (A. Giddens).

Kada govorimo o bh. društvu, moramo imati u vidu činjenicu da se radi o postratnom društvu i društvu razorenom totalnim ratom do istrebljenja, te društvu koje ima kontinuirano naslijeđe stalne ideološke tiranije vladajućeg sistema nad „neprilagođenim“ pojedincem. Uz to, Bosna i Hercegovina, a ni širi južnoslavenski kulturni prostor, nema niti jedne generacije koja je odrasla bez rata<sup>6</sup>, pri čemu su ideologije partikularnih nacionalizama, u pravilu, iza sebe ostavljale materijalno i duhovno razorena društva. Stoga ne bi trebalo da, na ovom prostoru, nedostaje ni osobnog, a ni znanstvenog motiva bavljenja nacionalizmom i njegovim, u slučaju Balkana, razornim društvenim posljedicama kako se histerija ne bi opet iznova ponavljala. Upravo se, po kvalitativnom i kvantitativnom uplivu ove političke ideologije u podsistem/e obrazovanja, posebice u multikulturnim društvima, mogu utvrditi jasne historijske i ideološke veze između političkih ciljeva, kao uzroka, i ratova, kao posljedica i krajnje radikalnih metoda društvene implementacije projiciranih političkih ciljeva. U svakom društvu, sadržaji obrazovanja vjerno prate narativ dominirajućih političkih ideologija; posebice je to poklapanje vidljivo u projiciranim slikama „prijatelja“ i „neprijatelja“ koje sistem/i obrazovanja usađuju novim naraštajima putem tzv. „nacionalne grupe predmeta“.

U konstruiranju okvira istraživanja nacionalizma i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, polazimo od temeljne hipoteze da **dominirajuće političke ideologije etnonacionalizama u bosanskohercegovačkom društvu determiniraju sistem obrazovanja, njegovu strukturu, sadržaj i funkciju. Sistem obrazovanja koriste za samoreprodukciju, produciranje poželjnog društvenog mišljenja i oblika ponašanja, te zadržavanja postojećih društvenih i političkih odnosa.**

---

<sup>6</sup> U prosjeku, jedna generacija doživi dva rata.

Pri tome ćemo koristiti niz pomoćnih hipoteza:

- a) Moderni, masovni sistem obrazovanja je produkt „nacionalnih revolucija“, odnosno novog načina organizovanja društvenih zajednica nakon Francuske revolucije.
- b) Sadržaj masovnog obrazovanja nije nikada bio pitanje „znanja“, već političko pitanje *par excellence*.
- c) Znanje, kao produkt obrazovanja, temeljni je društveni kapital današnjice koji determinira mogućnost društva da se nosi sa globalnim ekonomskim i društvenim promjenama.
- d) Sa erom globalizacije dolazi do rastakanja moći nacije-države, te ona sve više gubi instrumente suvereniteta koji prelaze pod kontrolu međunarodnih nadnacionalnih organizacija, dok instrumenti unutarnje kontrole prelaze u ruke „novih/starih“ kulturno-političkih kolektivita-etnija (multietnička društva).
- e) Za svako društvo sistem obrazovanja determinira društvenu integraciju, dok za multietnička društva može biti i ključni faktor dezintegracije. Etničko obrazovanje u ovim situacijama igra krucijalnu ulogu u održavanju etničke homogenizacije i čuvara čvrste „kulturne granice“.

Fokus istraživanja je na odnosu etnonacionalizma i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, kao i u historijskom kontekstu obrazovnih ideologija na širem južnoslovenskom kulturnom prostoru jer, zbog kulturne i političke uvezanosti u prošlosti i sadašnjosti, te međusobnih utjecaja koji proizilaze iz ovih veza, na prostoru današnjih politički konstruiranih jezičkih standarda nije moguće izolirati samo jedno, državnim granicama omeđeno društvo i proučavati ga u jednoj vrsti vakuuma. Pogotovu to nije moguće činiti sa bosanskohercegovačkim društvom.

Metodološki oslonac za ovo istraživanje leži u teorijskim okvirima strukturalno-funkcionalnog sociološkog pristupa i teorijskog postmodernog skepticizma naspram ideološki konstruiranih „istina“ bošnjačke/hrvatske/srpske „znanosti“, uz korištenje metoda posmatranja, analize sadržaja, historijske metode, studije slučaja i komparativne metode.







Program podrške obrazovanju  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina



**Obrazovanje unutar  
sociološke misli:  
Od ideološkog aparata do  
instrumenta razvoja**



# **Obrazovanje unutar sociološke misli: Od ideološkog aparata do instrumenta razvoja**

Moderno obrazovanje, odnosno sistem obrazovanja, najčešće se definira kao pedagoški i didaktički osmišljeno, više ili manje sistemski organizirano podučavanje i učenje kojim pojedinac stiče opća i posebna znanja o svijetu oko sebe. Obrazovanjem jedinka razvija intelektualna, socijalna i praktična umijeća i navike, te jača svoje sposobnosti, oblikujući na taj način pogled na svijet, postavljajući temelje za konstantno povezivanje i nadgradnju znanja, vještina i sposobnosti.

Postoje tri međusobno povezana tipa obrazovanja, a to su: 1. formalno obrazovanje (koje uključuje sistem opšteg, strukovnog i visokoškolskog obrazovanja); 2. neformalno obrazovanje (jeste organizirana društvena djelatnost kojom se zadovoljavaju dodatne ili alternativne potrebe učenja i koje može, ali i ne mora biti povezano sa sistemom formalnog obrazovanja); 3. samoobrazovanje (učenje koje pojedinac organizuje sam za sebe, van institucija, te proširuje svoja znanja i vještine u kontekstu cjeloživotnog učenja).

Obrazovanje je neophodna komponenta društvenog života. Usko je vezana za pojam kulture kao proizvoda, ali i osnove ljudskog djelovanja, tj. za materijalne aspekte: objekte, simbole i tehnologiju, kao i one nematerijalne aspekte: vjerovanja, ideje i vrijednosti koje čine sadržaje jedne kulture. Čak i u uslovno rečeno „primitivnim društvima“ postoji prenos znanja i vještina, koji je neposredan i manje formaliziran. Obrazovanje je u direktnoj vezi sa biološkim ograničenjima čovjeka, koji se rađa kao nezaštićena i nezrela jedinka, nesposobna za samostalno preživljavanje, jedinka kojoj od momenta rođenja treba briga i tutorstvo da bi uopšte preživjela. Ista jedinka, kada preživi sve izazove koje život nosi, kao stara i zrela osoba sa životnim iskustvom i prikupljenim znanjem, umire. Ogroman je jaz između „mladih“ i „starih“ jedinki - članova jednog društva, u iskustvu i znanju potrebnom za opstanak, a što društvo postaje kompleksnije, utoliko se ova razlika uvećava. Proces obrazovanja, kao proces prenosa znanja i vještina potrebnih za preživljavanje i daljnji razvoj,

jeste tu da popuni ovu međugeneracijsku prazninu i spriječi gubitak stečenih iskustava i znanja. Pored iskustava i znanja potrebnih za puko preživljavanje, u ovom procesu prenose se i vrijednosti i norme datog društva. Prenose se i poželjni i iskustveno provjereni obrasci ponašanja.

Obrazovanje, kao društveni proces, jeste komunikacija, prije svega - komunikacija koja pomaže da društvo preživi, baš kao što biološka reprodukcija pomaže preživljavanje *Homo Sapiensa* kao vrste. Društvo ovim putem preživljava unutar komunikacije i unutar prenosa znanja, iskustava, vrijednosti i normi koje sa društvenim razvojem postaju sve kompleksnije i sve apstraktnije. Već u predindustrijskim društvima, na kompleksnijem nivou razvijenosti, dolazi do pojave formalnih institucija koje se bave prenošenjem znanja, a koje je na tom stadiju rezervisano za potomke vladajućih slojeva.

Sa masovnim širenjem industrije, širenjem i unapređenjem tehnologije štamparstva, formiranjem ogromnih gradskih sredina i formiranjem nacionalnih država razvija se moderno, formalizirano i institucionalizirano obrazovanje. Ovaj novi tip masovnog obrazovanja, obrazovanja za sve, razvija se u institucionaliziranoj strukturi novoformiranih nacionalnih država i ono je jedan od bitnih podсистema ovog novog kulturno-političkog koncepta moderne: nacije-države.

## Obrazovne perspektive moderne

Razdoblje moderne pretvorilo je obrazovanje u jedno od temeljnih društvenih i političkih pitanja, te ga načinilo jednim od ključnih faktora društvenog progressa i individualnog razvoja jedinke. Obrazovni sistem je ovdje ne samo golemi aparat za proizvodnju i prekvalifikaciju radne snage u dinamičkoj društvenoj strukturi, već i sredstvo mobilizacije pojedinaca na idejama modernizacije. Pored prilagođavanja obrazovnog sistema ekonomskom razvoju društva, odnosno razvoju nacije-države, usljed ubrzane urbanizacije i migracije stanovništva u gradove raste značaj njegove integracijske funkcije u društvu. Pored tzv. **primarne socijalizacije**, koja se odvija u okviru porodice, sve značajnija postaje i tzv. **sekundarna socijalizacija**, koja se dešava u kasnom djetinjstvu i periodu

sazrijevanja. U ovoj sekundarnoj socijalizaciji agensi socijalizacije postaju vršnjaci, škole, različite organizacije i mediji. Socijalne interakcije u ovom kontekstu pomažu djeci da nauče vrijednosti, norme i vjerovanja, koji čine obrasce njihove kulture i kroz ovaj proces socijalizacije djeca uče društvene uloge, odnosno društveno definisana očekivanja koja jedinka treba da slijedi u određenoj društvenoj situaciji. Nakon primarnih oblika socijalizacije, obrazovanje je jedan od najznačajnijih instrumenata socijalizacije mladih u društvenoj zajednici.

U industrijskim društvima moderne, nacija-država osigurava obrazovanje kao pravo svakog građanina i u tu svrhu ona organizira formalne ustanove za obrazovanje: vrtiće, osnovne i srednje škole i univerzitete. Naravno, uz svako pravo za građane slijedi i obaveza. U većini država svijeta obrazovanje je obavezno, minimalno na nivou osnovnog obrazovanja. Obavezno obrazovanje je generalno definisano kao besplatno za građane, odnosno za njegovo finansiranje zadužena je država-nacija. Iako paralelno (u većini slučajeva, i prije državnih obrazovnih ustanova) nastaju i privatne obrazovne institucije, država-nacija je, kao posredni nosilac suvereniteta i vršilac vlasti nad određenim teritorijem, uvijek težila da u većoj ili manjoj mjeri, sa većim ili manjim uspjehom, vrši kontrolu nad obrazovnim procesima u ovim institucijama. Ta kontrola vršena je različitim oblicima standardizacije obrazovnog procesa, kontrolom kvalitete nastavnog kadra, propisivanjem obaveznih udžbenika, propisivanjem nepodobnih udžbenika ili čak autora. Kontrola države nad obrazovnim procesom išla je redovito preko institucije inspektorata za „kontrolu kvalitete“ obrazovanja, kao sastavnog dijela ministarstava obrazovanja, koji je zadužen za „kontrolu kvalitete“ kako državnih, tako i privatnih obrazovnih institucija. Uvijek se ova primarno političko-ideološka „kontrola kvalitete“ ticala sadržaja, a gotovo nikada forme obrazovnog procesa. **Anthony Giddens** (1938-) piše o školstvu u Ujedinjenom Kraljevstvu Velike Britanije i Sjeverne Irske na kraju XX stoljeća: „Obrazovanje je dugo bilo političko bojno polje, a tako je i sada, na početku ovog novog veka. Vođena je dugotrajna rasprava oko utjecaja opšteg srednjeg obrazovanja - oko standarda u obrazovanju i nejednakostima u širem društvu“<sup>7</sup>, i to u britanskom društvu čija je karakteristika visok nivo privatnih obrazovnih institucija i generalno minimalni politički upliv države u obrazovni sistem, što je jedan evropski izuzetak *par excellence*.

<sup>7</sup> Gidens, Entoni: *Sociologija*, (Beograd: Ekonomski fakultet, 2003.), str. 499

Obrazovnim sistemom, obrazovanjem kao primarnom društvenom funkcijom i utjecajem obrazovnog sistema i obrazovanja na razvoj društva bavili su se sociolozi širom svijeta u različitim periodima, i dolazili su, naravno, do različitih teorijskih zaključaka, te nerijetko kritizirali jedni druge. Vidjećemo da se mnoge kritičke primjedbe u sklopu sociologije obrazovanja odnose upravo na ideološke pretpostavke i vrijednosne sudove na kojima različite teorijske škole sociologije temelje svoja stajališta.

## **Liberalna perspektiva obrazovanja**

Liberalno gledište nije primarno sociološka perspektiva, iako je našlo mjesta i u sociološkoj misli XX stoljeća, prije svega američkoj. Usvojeno je od strane mnogih pedagoga i u velikoj mjeri je utjecalo na kreiranje obrazovnih politika u državama tzv. liberalne demokratije. Liberalno gledište je utemeljeno na humanističkoj filozofiji moderne i primarno je okrenuto pitanju odnosa prema pojedincu. Sa liberalnog stajališta, glavna svrha obrazovanja je promicanje blagostanja jedinke i, samim time, indirektnog napretka društva kao cjeline. Ovaj koncept je baziran na idejama prosvjetiteljstva. Nalazimo ga u Rousseauovoj političkoj filozofiji i u Fichteovom *Obračanju njemačkoj naciji*, gdje Fichte, nakon katastrofe kod Tilsita, spaja dva ideološka koncepta modernizma: nacionalizam i demokratiju. Stajalište liberalnih mislilaca o ulozi obrazovanja u demokratskom društvu je da obrazovanje treba da potiče lični razvoj pojedinca i njegovo/njeno samoispunjenje. Ono bi trebalo da stimulira pojedinca da u potpunosti razvije svoje misaone, fizičke, emocionalne i duhovne sposobnosti. Širenje obrazovanja bi, isto tako, trebalo reducirati društvenu nejednakost. Kako obrazovna postignuća jedinke rastu, njena pozicija na tržištu rada postaje povoljnija i samim time dolazi do rasta prihoda koji ona stječe. Mnoge liberalne reforme obrazovanja u zapadnim zemljama upravo su bile usmjerene osiguranju veće mobilnosti na ljestvici socijalne stratifikacije putem obrazovanja.

Najugledniji predstavnik liberalnog promišljanja obrazovanja bio je američki filozof i humanista **John Dewey** (1859-1952). Tvrdio je da je posao obrazovanja poticati pojedinca da razviju puni potencijal kao ljudska bića, uz poseban naglasak na razvoj intelektualnih potencijala. Školovanje je tu da potpomogne razvoj

fizičkih, emocionalnih i duhovnih talenata i intelektualnih sposobnosti. Dewey je kritikovao mehaničko učenje i zalagao se za napredne metode podučavanja, prije svega učenje na iskustvu. Time ljudi ne bi samo stjecali znanje, već i razvijali vještine, navike i gledišta koja su im potrebna za rješavanje čitavog niza problema. Škola bi time razvijala sposobnost kritičkog promišljanja o svijetu. Za Deweya, napredan obrazovni sistem ključni je dio uspješne demokratije jer, budući da u demokratiji vlast ima narod, ljudi koji vrše tu vlast moraju znati misliti svojom glavom. Obrazovni sistem kakav je predlagao Dewey, poticao je toleranciju i fleksibilnost, a unutar njega jedinke sarađuju kao jednake.

Škola treba da, u Deweyevoj projekciji, na prvom mjestu osigura pojednostavljeno društveno okruženje, te da eliminiše, koliko god je to moguće, utjecaj bezvrijednih značajki postojeće okoline na navike jedinke. Na trećem mjestu, posao škole je da balansira različite elemente društvenog okruženja i to na takav način da se neutrališu ograničenja društvene grupe u kojoj je jedinka rođena, kako bi jedinka došla u dodir sa širom društvenom okolinom. Dewey kaže: „Miješanje u školi mladih različitih rasa, religija i običaja kreira za sve njih novo i šire okruženje“.<sup>8</sup>

Po Deweyu, bez formalnog obrazovanja je nemoguće prenijeti sve resurse i dostignuća kompleksnih društava. U naprednim društvima kultura se pohranjuje unutar simbola i mora se učiti kroz simbole, a obrazovanje jeste prenos ovih simbola putem interne komunikacije. Obrazovanje je njegovanje, odgoj i proces kultivacije. Kroz ovaj proces vjerovanja i ideje jedinke dobijaju oblike slične ili iste drugim jedinkama grupe. Škola je tipičan primjer okruženja uokvirenog tako da utječe na mentalna i moralna određenja članova. Po Deweyu, škola počinje egzistirati kada društvena tradicija postaje toliko kompleksna da se ogroman dio društvenosti pohranjuje, odnosno zapisuje i prenosi putem pisanih simbola. Škola kao mikro-društvo jeste specijalno okruženje koje ima funkciju da pojednostavi i poreda faktore koji joj stoje na raspolaganju i koje želi da razvija. Ona je tu da prenese, pročisti i idealizira postojeće društvene običaje i da kreira šire i bolje balansirano okruženje pod čijim će utjecajem mladi željeti da budu, ako im se prepusti pravo odlučivanja. Dewey kaže da opšta funkcija obrazovanja podrazumijeva usmjeravanje, kontrolu i vođenje.

---

<sup>8</sup> Dewey, John: *Education and Democracy*, (The Pennsylvania State University: Electronic Classic Series Publications), str. 26

Kontrola je neizbježna u ovom procesu, ali u domenu obrazovanja ona nije fizička, već intelektualna.

Dewey je bio potpuno svjestan raskoraka između obrazovnog ideala humanizma i društvene stvarnosti nacionalizma moderne, kojeg on kritikuje. Govoreći o obrazovnim idealima liberalizma sa kraja XVIII stoljeća, na koje on nastavlja svoju filozofsku misao, Dewey kaže: „Čim je opalo prvo oduševljenje za slobodu, postala je očigledna slabost ove teorije u konstruktivnom pogledu“<sup>9</sup>, jer nije postojala neka administrativna agencija koja će implementirati ovaj obrazovni ideal u čijem središtu stoji ljudsko biće, kao zasebna jedinka. On dalje kaže da su pojedinci tada mogli širiti ideju općeg obrazovanja, ali nisu bili u stanju pretočiti ih u praksu. „Čak je i Pestalozzi uviđao da svako uspješno ostvarivanje ideala novog obrazovanja zahtijeva podršku države. Ostvarenje novog obrazovanja, predodređenog da stvori novo društvo, je prije svega zavisilo od aktivnosti postojećih država. Pokret za demokratsku ideju neizbježno je postao pokret za javno (državno, prim. M. K.) nadziranje i upravljanje školama.“<sup>10</sup>

Što se Evrope tiče, Dewey kaže da je historijska situacija identifikovala pokret za državnim obrazovanjem sa nacionalističkim pokretom u političkom životu, što je činjenica od neprocjenjivog značaja za kasnije pokrete. „Naročito pod utjecajem njemačke misli, obrazovanje je postalo građanska funkcija, a ta građanska funkcija je izjednačena sa ostvarivanjem ideala nacionalne države. „Država” je bila zamjena za čovječanstvo, a kosmopolitizam je ustupio mjesto nacionalizmu. Cilj obrazovanja više nije bio da se stvori “čovjek”, već građanin.“<sup>11</sup> U Njemačkoj je ova promjena direktna posljedica Napoleonovih osvajanja. Ova promjena prakse je dovela i do promjene u teoriji, jer je teorija liberalnog individualizma gurnuta u stranu, a država je počela uređivati ne samo instrumente javnog obrazovanja, već i njegove ciljeve. Obrazovni proces time postaje više proces discipliniranja, nego proces individualnog razvoja. Kako je ideal kulture kao kompletnog razvoja personaliteta zadržan, obrazovna filozofija je pokušavala da pomiri ove dvije ideje. I tu se razvija organsko tumačenje države-nacije u kome individuum, u svojoj sopstvenosti, jeste ništa,

---

<sup>9</sup> Ibid., str. 97

<sup>10</sup> Ibid., str. 98

<sup>11</sup> Ibid., str. 98



te on tek u i kroz prihvatanje ciljeva i smisla organizovanih institucija dostiže puno samoostvarenje, što je centralna misao Fichteovog *Obraćanja njemačkoj naciji*.

Dewey ovdje postavlja krucijalno pitanje: ko onda treba sprovoditi obrazovanje kako bi čovječanstvo napredovalo? Njegov odgovor je da moramo ovisiti o naporima prosvijećenog čovjeka u njegovim privatnim kapacitetima. Svaka kultura počinje sa privatnim čovjekom i širi se oko njega, a vladari su isključivo zainteresirani za obrazovanje, samo ako će takav trening učiniti njihove podanike boljim oruđima za ostvarenje njihovih sopstvenih ciljeva. Osnovni problem obrazovanja moderne - u i za demokratsko društvo - postavljen je unutar konflikta između nacionalističkih i širih društvenih ciljeva. Nepoželjno je ono društvo koje interno ili eksterno postavlja barijere za razmjenu i komunikaciju iskustava. Društvo mora graditi model obrazovanja koji ostavlja prostor jedinkama da zadovolje lični interes unutar društvenih odnosa, mehanizama kontrole i načina razmišljanja, a koji osigurava kontinuirane društvene promjene bez anarhije. Po Deweyu, jedini kriterij za vrednovanje obrazovanja treba da bude činjenica u kojoj mjeri ono kreira želju kod jedinke za kontinuiranim rastom i oprema je sredstvima koja će tu želju pretočiti u stvarnost.

Od uobičajenog liberalnog pristupa razlikuje se radikalno stajalište **Ivana Illicha** (1926- 2002) koji zagovara ekstremne promjene obrazovnog sistema. Dovodeći liberalne poglede do njihovog radikalnog, logičnog zaključka, Illich pokazuje da je formalno obrazovanje nepotrebno, štaviše da je izuzetno štetno po društvo. Po Illichu, obrazovanje bi trebalo biti oslobađajuće iskustvo u kome pojedinac istražuje, stvara, poduzima inicijativu, prosuđuje i rasuđuje, te u potpunosti razvija svoje sposobnosti i talente. Nasuprot ovome liberalnom obrazovnom idealu, u praksi škole ubijaju imaginaciju mehaničkim „školovanjem“, podučavajući poslušnost i konzumerizam kao istinske vrijednosti. Illich kaže da „institucionalizacija vrijednosti neizbježno vodi fizičkom zagađenju, društvenoj polarizaciji i psihološkoj impotenciji: tri dimenzije u procesu opšte degradacije i modernizovane bijede.“<sup>12</sup>

Učenik se „školuje“ da pomiješa podučavanje sa učenjem, napredovanje sa obrazovanjem, diplomu sa kompetencijom i tečnost govora sa mogućnošću

---

<sup>12</sup> Illich, Ivan: *Deschooling Society*, (London: Penguin, 1971.), str. 3

da kaže nešto novo. Kroz obrazovni sistem, dobrostojeća birokratija patentira profesionalni, politički i finansijski monopol nad društvenom imaginacijom, postavljajući standarde o tome šta je vrijedno i šta je ostvarivo. Illich škole smatra represivnim ustanovama koje služe za indoktrinaciju, i one su najodlučnija i najvažnija faza u stvaranju maloumnog, konformističkog građanina, kojim se lako manipulira. U školama pojedinci uče podilaziti autoritetu, služiti se uslugama raznih ustanova i cijeniti ih, te zaboravljati kako da misle svojom glavom. Te ih lekcije pripremaju za ulogu poslušnog potrošača, za kojeg pasivno konzumiranje dobara i usluga industrijskog društva postaje cilj sam po sebi. Budući da je odgojen da prihvata kako oni što su na vlasti znaju šta je za njega najbolje, pojedinac postaje ovisan o direktivama vlade, birokratskih organizacija i stručnih tijela. „Sve dok ne osvijestimo ritual kojim škola oblikuje progresivnog potrošača, glavni resurs ekonomije, ne možemo razbiti začarani krug te ekonomije i kreirati novu.“<sup>13</sup> Illich smatra da današnje industrijsko društvo ne može osigurati okvir za ljudsku sreću i ispunjenje.

Kao alternativu, Illich nudi jednostavno, ali radikalno rješenje: ukinuti škole! Umjesto škola, po Illichu, na raspolaganju stoje dvije alternative: 1. razmjena vještina, koja bi značila da ljudi koji se svakodnevno bave određenim poslovima, podučavaju druge ljude u tome; 2. mreže učenja, koje podrazumijevaju da se pojedinci sličnih interesa okupljaju oko nekog problema kojeg su na vlastitu inicijativu odabrali i definirali, te djeluju na osnovama kreativnog, istraživačkog učenja. Illich tvrdi da će ukidanje škola poništiti „reproduktivni organ potrošačkog društva“ i dovesti do stvaranja društva u kome čovjek može biti istinski oslobođen i ispunjen. Samom suštinom svoje obrazovne misli Illich nas vraća u predmoderni koncept obrazovanja, a u njegovom razmišljanju vidimo koliko je konceptualno tanka linija između liberalizma i socijal-anarhizma.

## Funkcionalistička perspektiva obrazovanja

Funkcionalistička gledišta na obrazovanje su često kritizirana kao konzervativna i pristrasna, te da imaju predrasudu u korist održanja društvenog *statusa quo*. Funkcije obrazovanja o kojima govore najistaknutiji predstavnici ovog sociološkog pravca, **Emile Durkheim** i **Talcott Parsons**, često su isuviše pozi-

---

<sup>13</sup> Ibid., str. 23

tivističke i slične službenim stajalištima državnih ministarstava. Pitanja kojim su se funkcionalisti bavili, odnose se na razmatranja doprinosa obrazovanja održavanju konsenzusa oko društvenih vrijednosti i održavanju društvene solidarnosti, odnosom obrazovnog podsistema sa ostalim društvenim podsistemima, te utjecajem tih odnosa na integraciju društvene cjeline.

**Emile Durkheim** (1858-1917) je djelovao pod utjecajem vremena u kojem je živio i društvenog miljea Treće Republike. Za njega kažu da je bio graditelj nacije koji je dao vitalan doprinos stvaranju moderne Francuske. Pojedini sociolozi nacionalizma nazivaju ga „teologom francuske civilne religije“<sup>14</sup>, jer je tragao za načinima na koje bi obrazovanje moglo biti korišteno da osigura francuskim građanima jednu vrstu zajedničkog, sekularnog odgoja koji je nepohodan da bi se izbjegla anomija u modernom društvu.

Durkheim je smatrao da je glavna funkcija obrazovanja prenos društvenih pravila i vrijednosti. Za Durkheima, pojedinac jeste predmet autoriteta društva kojem pripada. Država je utjelovljenje ovog autoriteta, a obrazovanje je njen primarni instrument. Naime, u složenim industrijskim društvima škola služi funkciji koju ne mogu ostvariti ni porodica, ni vršnjaci, jer se pripadnost porodici zasniva na rodbinskim vezama, a pripadnost grupi na ličnom izboru. Pripadnost društvu ne zasniva se ni na jednom od ova dva načela. U društvu pojedinci moraju naučiti sarađivati sa onima koji im nisu ni rodbina ni prijatelji, a škola osigurava kontekst u kome se te vještine mogu naučiti i iskusiti. Škola predstavlja minijaturni model društva i u njemu djeca ulaze u interakciju sa drugim jedinkama prema utvrđenim pravilima. Upravo ovo iskustvo, po Durkheimu, priprema učenike za buduću interakciju sa drugim društvenim jedinkama u okvirima društvenih pravila. Durkheim je, stoga, zagovarao strogu primjenu školskih pravila, te princip po kojem bi kažnjavanje zbog kršenja pravila odražavalo ozbiljnost počinjene štete, sa objašnjenjem razloga kažnjavanja prestupniku/ici. Obrazovanje uči pojedinca specifičnim vještinama potrebnim za buduće zanimanje. Ta je funkcija posebno važna u modernim industrijskim društvima sa sve složenijom, specijalističkom podjelom rada.

Durkheim je smatrao da obrazovanje vrši nekoliko bitnih društvenih funkcija: 1. jačanje društvene solidarnosti, što se primarno postiže proučavanjem histori-

---

<sup>14</sup> McCrone, David: *Sociology of Nationalism*, (London-New York: Routledge, 1998.), str. 18

je i važnih historijskih ličnosti koje su dale neki doprinos društvu. Naime, predoči li se djeci historija njihove zajednice na živ način, ona će je početi shvaćati kao dio nečeg većeg od njih samih i time će se razviti osjećaj privrženosti društvenoj grupi. Škola, po njemu, u ovome ima ključnu ulogu. Durkheim kaže: „Baš kao što je svećenik tumač Boga, učitelj je na isti način tumač velikih moralnih ideja svoga vremena i svoje države.“<sup>15</sup> Naročito nas učenje o velikanima iz historije koji su učinili dobre stvari za druge čini beznačajnim. Zatim, kroz obrazovanje se provlači zavjet vjernosti, odnosno rituali koji čine da se jedinka osjeća dijelom grupe, te je samim time mnogo manja vjerovatnoća da će ta jedinka kršiti pravila grupe; 2. održavanje društvenih uloga, jer škola funkcionise kao mini društvo koje ima sličnu hijerarhiju, pravila, očekivanja - kao i „vanjski svijet“. Time škola trenira jedinku da ispuni očekivanu društvenu ulogu; 3. održavanje društvene podjele rada, jer škola razvrstava učenike u grupe određene prema njihovim individualnim vještinama i ohrabruje ih da se profiliraju i traže zaposlenje u polju koje najbolje odgovara njihovim sposobnostima.

Prema **Talcottu Parsonsu** (1902-1979) škola je, nakon primarne socijalizacije unutar porodice, žarišno sredstvo socijalizacije. I Parsons, poput Durkheima, vidi školsku učionicu kao mikrokosmos društvene cjeline. Škola djeluje kao most između porodice i društva, pripremajući dijete za njegovu/njenu ulogu odrasle osobe. Ta uloga se ostvaruje u širem društvu. Dok se unutar porodice prema djetetu svi odnose prema partikularističkim mjerilima, u širem društvu se prema jedinkama odnose prema univerzalističkim mjerilima koja se primjenjuju na sve pripadnike, neovisno od rodbinskih veza. Dok je status djeteta unutar porodice pripisan i određen rođenjem, u modernom industrijskom društvu status koji jedinka stječe uslovljen je zanimanjem. U svakom društvu dijete mora proći ovaj put od partikularističkih normi i propisanog statusa unutar porodice do univerzalističkih normi, te kroz njih izgraditi svoj status u društvu odraslih. Škola priprema mlade za ovaj prelaz jer uspostavlja univerzalističke norme u okviru kojih svi učenici postižu svoj status. Njihov uspjeh se mjeri uspjehom na ispitima, a njihovo vladanje se ocjenjuje prema utvrđenim školskim pravilima. Pravila su jednaka za sve bez obzira na spol, rasu, porijeklo itd. Status se postiže na temelju zasluga, jer škole funkcioniraju na meritokratskim načelima.

---

<sup>15</sup> Durkheim, Emile: *Moral Education*, (Glencoe: The Free Press, 1961.), str. 155

Kao dio ovog procesa, škole odgajaju mlade na temeljnim vrijednostima društva, a Parsons tvrdi da je za djelotvorno funkcionisanje društva vrijednosni konsenzus veoma bitan. U američkom društvu škole npr. usađuju dvije glavne vrijednosti: 1. vrijednost uspjeha; 2. vrijednost jednakosti šansi. Posebno američki sistem osnovnih škola naglašava vrijednost fer kompeticije. Potičući učenike da se bore za veće ocjene i nagrađujući one koji uspijevaju, škole zaista njeguju vrijednost postignuća kao takvog. Stavljajući jedinke u istu učionicu i dajući im mogućnost kompeticije na ispitima pod jednakim uslovima, škole njeguju jednakost šansi. Ove vrijednosti imaju važnu ulogu u društvu, posebno modernom industrijskom društvu koje zahtijeva visoko motiviranu radnu snagu okrenutu uspjehu. Stoga, za društvo jeste važno nagrađivanje za različit uspjeh, a to je načelo koje uspostavlja škola.

Kroz strukturalno-funkcionalistički pristup analizi društvenog sistema, Parsons uspostavlja podjelu društvenih funkcija. Obrazovni podsistem Parsons stavlja u funkciju integracije, kojoj daje zadaću socijalizacije pojedinaca - da prihvate društvene norme, zajedno sa crkvama, medijima, policijom i sudskim sistemom. Putem obrazovanja, jedinke se socijaliziraju da bi se prilagodile društvu, odnosno asimilirale. Isto tako, obrazovanje podržava ekonomske imperativne društva kroz uključivanje određenih tehničkih vještina i znanja u obrazovni proces i obrazovnu selekciju potencijalnih radnika za različite tačke njihovog ulaska na tržište rada.

Glavna kritika funkcionalizma je ta što on pretpostavlja da norme i vrijednosti koje obrazovni sistem prenosi jesu norme i vrijednosti društva kao cjeline, a ne vladajuće elite ili trenutne ideologije. Mišljenje da škole funkcionišu po meritokratskim načelima je, isto tako, pod znakom pitanja.

## **Marksistička ili konfliktna perspektiva obrazovanja**

Da bi shvatili ove različite teorijske poglede na sistem obrazovanja, važno je razumjeti koncept klase i Marxovu (**Karl Marx**, 1818-1883) postavku strukturalnog konflikta kao polaznu tačku. Da pojednostavimo: Marx kaže da su jedinke rođene u različitim klasama gdje su njihova svijest i njihove mogućnosti određene njihovom ekonomskom situacijom. To, u konačnici, znači da

član radničke klase živi na jedan način, dok pripadnik buržoazije živi na drugi način. Kada kažemo da u društvu postoje klase, onda kažemo da je društvo klasno podijeljeno. Ovdje dolazi esencijalna tvrdnja marksista: obrazovni sistem služi da ovjekovječi klasnu podjelu.

Drugi važan koncept marksizma jeste otuđenje. Marx opisuje objektivnu situaciju radnika kojeg izrabljuje kapitalizam i koji je otuđen od svoga rada. Usljed izrabljivanja i neproizvođenja za zadovoljenje svojih potreba, već za ostvarenje profita, radnici su rastavljeni od istinskog zadovoljstva koje rad nosi, a to je otuđenje. Oni će, također, iskusiti i subjektivne značajke otuđenja: isti rad koji se neprestano ponavlja postaje dosadan i otuđeni radnici se počinju osjećati kao bespomoćni robovi. Marksisti tvrde da otuđenje zahvata i školu, jer je jedna od funkcija obrazovnog sistema da učvrsti klasnu reprodukciju i nejednakost. Različite klase imaju različite interese u društvu, a postojeći obrazovni sistem služi interesima samo jedne klase.

Marksistička perspektiva jeste kritika obrazovnog sistema moderne iz perspektive moderne, koja tvrdi da je isti postavljen na nefer osnovama i isključivo služi kao sistem prisile, kako bi ljudi prihvatili svoje uloge u društvu prožetom nejednakošću. Marksistički pristup sociologiji obrazovanja najviše se bavi pitanjem kako je obrazovanje uključeno u prenos ideja i vjerovanja o prirodi društvenog svijeta. Marksisti smatraju da je obrazovanje proces koji omogućuje vladajućoj klasi da reprodukuje svoju dominaciju nad drugim društvenim klasama. To se postiže kroz socijalizaciju djece s idejama koje legitimišu prirodu društva onakvog kakvo ono jeste, odnosno društva u kojem postoji temeljna nejednakost u bogatstvu, moći, statusu itd. Ova strukturalna nejednakost dolazi iz same prirode kapitalističkog ekonomskog sistema koji se projicira na cijelo društvo. Vladajuća klasa, ako želi da održi vlast, mora osigurati sopstvenu reprodukciju i socijalizaciju ljudi u prihvatanju osnovnih ideja kapitalizma, kao što je strukturalna nejednakost. Stoga, obrazovni sistem mora reproducirati osnovnu ideologiju kapitalizma, a to je da se ljudi socijaliziraju u ideji prihvatanja kapitalizma kao najboljeg mogućeg sistema i da vremenom prihvate ekonomsku dominaciju vladajuće klase, gdje se pronalaze načini da se ljudi uvjere u valjanost i neizbježnost ekonomske nejednakosti.

**Louis Althusser** (1918-1990), predstavnik marksističke filozofske misli, tvrdi da kapitalizam, ako želi preživjeti, mora riješiti problem reprodukcije. To znači da ideje koje podupiru kapitalističke oblike društvene produkcije, konstantno moraju biti prikazivane kao jedine društveno relevantne ideje i, kao takve, utiskivane u glave budućih generacija proletera. Obrazovanje ima ključnu ulogu u ovom procesu reprodukcije postojećih odnosa uvjeravanjem, jer kroz obrazovni sistem nove generacije uče stvari koje će im trebati u procesu rada. To nisu samo vještine, već i ideje i gledišta. Uloga obrazovanja u društvu, po Althusseru, je da: 1. uči osnovnoj pismenosti i algebri; 2. struktuirati znanje; 3. uči pravilima dobrog ponašanja. Škole imaju dvojaku, međusobno povezanu ulogu koja je u oba slučaja usmjerena ka održavanju i reprodukciji dominacije vladajuće klase u društvu: 1. tehnička diferencijacija znanja - znanje se u ovom obliku može prevesti u ekonomsku moć, jer ljudi mogu prodati svoje znanje na tržištu rada; 2. podučavanje normama i vrijednostima koje su vezane za buduću ulogu jedinke kao odrasle osobe: ljudi se ne socijaliziraju samo da budu odrasle osobe u opštem smislu, već za specifične radne uloge i ovim putem se limitiraju ambicije radničke klase. Althusser obrazovanje smješta u „ideološke državne aparate“ (Ideological State Apparatus - ISA). Za obrazovanje kaže da je to ideološki aparat jer mu je uloga da mistificira put kojim se ljudi ohrabruju da vide i doživljavaju društveni svijet. Državni je, jer Althusser vidi državu kao predstavnika, odnosno kao jednu produženu ruku političke moći vladajuće klase.

I uistinu, društvena praksa pokazuje da obrazovni sistem jeste neodvojivi dio upravne, političke strukture države kojim se upravlja putem ministarstava obrazovanja. Svojom postavkom marksisti kritikuju funkcionalističku perspektivu obrazovanja jer tvrde da se kulturne institucije generalno ne mogu uzeti zdravo za gotovo. Ne može se razumjeti njihova uloga bez uzimanja u obzir klasnih odnosa u društvu, jer se samo u ovom kontekstu može spoznati realnost njihove društvene uloge. Obrazovni sistem ne postoji samo da bi obrazovao populaciju, tako da bi većina mogla da dostigne i najveće društvene položaje. Naprotiv, uloga obrazovanja, viđena iz marksističke perspektive, jeste ta da ljudima pruži osjećaj da je obrazovni sistem zasnovan na zaslugama, te da ih ohrabri da učestvuju i da se među sobom nadmeću u pogrešnom vjerovanju da se takmičenje odigrava na fer osnovama. Pored toga, obrazovanje ima ulogu da kontroliše i limitira očekivanja ljudi definiranjem i propisivanjem validnog

znanja na takav način da djeca buržoazije u startu imaju bolju poziciju u odnosu na ostale društvene klase. Da ova teorija ima dodir sa društvenom praksom, pokazuje činjenica da „pojedinci koji su pohađali škole članice Direktorske konferencije<sup>16</sup> zauzimaju visoke položaje u britanskom društvu. Tako, na primer, istraživanje koje je sproveo Ajvan Rajd i drugi, objavljeno 1991. godine, pokazalo je da je 84 posto sudija, 70 posto direktora banaka i 49 posto visokih državnih službenika pohađalo škole članice Direktorske konferencije.“<sup>17</sup>

Kroz ove različite ISA, poput obrazovanja, religije i medija, održava se hegemonija vladajuće klase i Althusser kaže: „Ustvari, Crkva je danas zamijenjena, u svojoj ulozi dominirajućeg Ideološkog državnog aparata, školom.“<sup>18</sup> Za Althussera je glavni sadržaj ideologije „školovanja“ društveno učenje. Ovaj proces uključuje i nastavnika koji tu igra presudnu ulogu u preobražavanju svijesti učenika, preusmjeravajući ih prema prihvatanju realnosti života, što implicira prihvatanje dominacije/hegemonije vladajućih klasa. Prema Althusseru, kroz ovo društveno učenje, koje se može gledati kao dio skrivenog nastavnog plana, klasa kapitalista je u mogućnosti da osigura reprodukciju kapitalizma kao ekonomskog sistema i osigura svoje političko vođstvo i društvenu hegemoniju.

Američki ekonomisti i sociolozi **Samuel Bowles** (1939-) i **Herbert Gintis** (1940-) su 1976. godine u *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* predložili teoriju podudaranja u odnosu prirode rada i obrazovnog sistema u kapitalističkom društvu. Oni pokazuju da je glavna uloga obrazovanja u kapitalističkom društvu integracija ljudi u različite aspekte kapitalističkog proizvodnog procesa. Prikazali su kako različiti aspekti ekonomske produkcije imaju korespondirajući sadržaj u obrazovnom sistemu i da organizacija obrazovnog sistema eksplicitno preslikava način organizacije rada u kapitalističkom društvu.

Njihova osnovna teorijska pozicija je da obrazovni sistem postoji da producira radnu snagu za tržište, što uključuje i potrebne nastavne kvalitete i vještine, ponašanja i vrijednosti koje podupiru kapitalističku praksu. Zatim, funkcija

<sup>16</sup> Direktorska konferencija je moćno udruženje britanskih privatnih škola, osnovano 1871. godine. U ovim elitnim privatnim školama, poput Itona i Ragbija, školarina se plaća i mjesta su rezervisana samo za najbogatije slojeve britanskog društva.

<sup>17</sup> Gidens, Entoni: *Sociologija*, (Beograd: Ekonomski fakultet u Beogradu, 2003.), str. 499

<sup>18</sup> Althusser, Luis: *Ideology and Ideological State Apparatuses - Lenin and Philosophy and Other Essays*, (Monthly Review Press, 1972.), str. 157



obrazovnog sistema je da predvidi i reproducira uslove i odnose koje postoje između poslodavca i radnika na radnom mjestu. Obrazovanje služi da omogući kontrolu i održi poredak. Po Bowlesu i Gintisu, pitanje škola je pitanje nejednakosti i represije, jer kapitalizmu nije potrebno da svaka jedinka dostigne svoj obrazovni potencijal ili postane visoko kvalificirana; u tom bi slučaju ovi indikatori obrazovnog uspjeha na širokoj skali ozbiljno ugrozili distribuciju zaposlenja, profita i moći u kapitalističkom društvu. Po njima, ljudi treba da budu obrazovani „taman koliko treba“ da postanu predani radnici, poslušni građani i zadovoljni potrošači, a istovremeno nedovoljno obrazovani da razumiju ili ozbiljno preispituju ekonomski i društveni sistem. Obrazovni sistem nosi u sebi tzv. „skriveni nastavni plan“ koji uključuje produkciju pokornosti ovih „taman koliko treba“ obrazovanih jedinki, a osnovna mu je svrha da disciplinuje učenike prema zahtjevima radnog procesa i tržišta rada.

Društveni odnosi unutar škole repliciraju odnose sa radnog mjesta, jer je u školi nastavno osoblje poredano unutar jasne hijerarhije važnosti. U školi nastavnici imaju autoritet nad učenicima, a stariji učenici imaju viši status nego mlađe kolege. Obrazovanju dječaka se pridaje više pažnje nego obrazovanju djevojčica. Na isti način kako su radnici otuđeni od rezultata svoga rada, otuđeni su i učenici od procesa učenja, jer nemaju kontrole nad obrazovnim procesom i sadržajem obrazovanja, dok je motivacija za učenjem generirana kroz sistem ocjenjivanja, a ne kroz sam proces stjecanja znanja. Znanje i razumijevanje u obrazovnom procesu manje su važni od stjecanja kvalifikacije, odnosno diplome.

Fragmentacija proizvodnog procesa se reflektira u destruktivnom, institucionaliziranom i kompetitivnom sistemu rangiranja, zasnovanog na temelju „zasluga“. Podudaranje se održava na različitim nivoima obrazovnog sistema i zato se tokom obrazovanja, onima koji su određeni za niže nivoe proizvodnog procesa, daje manje odgovornosti i dobijaju jednostavne, ponavljajuće zadatke. Za one koji su određeni za srednje nivoe proizvodnog procesa, fokus je na zavisnosti i manjoj količini nezavisnosti. Za one određene za visoke nivoe proizvodnog procesa, fokus je na tome da učenik povjeruje u važnost onoga što radi. Za ovu grupu ključ je u razvijanju nezavisnosti i, u manjoj mjeri, na usmjeravanju njihovog akademskog rada. Naravno, ovo ima automatsku korelaciju i sa njihovim budućim zanimanjima, prihodima i budućim društvenim statusom.

U kasnijoj dopuni *Schooling in Capitalist America Revisited*<sup>19</sup>, Bowles i Gintis prikazuju propast američke liberalne doktrine obrazovanja iz 60-tih godina - „obrazovanja za sve“ - kao motora društvenog progressa i instrumenta za proizvođenje jednakosti u društvu, koja počiva na doktrini „jednakih šansi“. Bowles i Gintis smatraju da je obrazovni sistem divovska mašinerija za proizvodnju mitova koji služe legitimiranju nejednakosti. Obrazovanje proizvodi mit da oni na vrhu zaslužuju moć i povlastice koje imaju, da su svoj status stekli vlastitom zaslugom, a da oni na dnu za svoj položaj mogu kriviti jedino sebe. U analizi međugeneracijske distribucije prihoda, oni jasno pokazuju korelaciju između prihoda djece i prihoda njihovih roditelja: nivo prihoda unutar dvije generacije ostaje na približno istom nivou. Pomjeranja su minimalna, naročito klasna - da neko ko je rođen u siromašnoj porodici postane bogat. Pomjeranja iz siromašne kategorije u kategoriju bogatih unutar dvije generacije ostaje na minimalnom nivou (do 1%), dok pomjeranja iz kategorije bogatih u kategoriju siromašnih, u njihovom istraživanju, nije ni bilo.<sup>20</sup>

## Obrazovne perspektive

### „druge moderne“ ili postmoderne

Kada govorimo o postmodernizmu, ne govorimo o nekom jasnom sistemu ili izgrađenom ideološkom sklopu, već o nizu praksi, kulturnih diskursa, stavova i načina analiza. Nisu sasvim jasna ni razgraničenja šta zapravo jeste postmodernizam ili čak da li uopšte postoji. Ulrich Beck, recimo, negira postojanje postmoderniteta kao društvene stvarnosti i nasljednika modernizma koji razara strukture stvorene unutar moderne, a prije svega njen temeljni i gotovo božanski politički koncept svete otadžbine države-nacije. Nasuprot postmodernitetu, Beck govori da je čovječanstvo ušlo u jednu fazu lagane razgradnje koncepta modernosti, te se postupno kreće prema nekom, za sada neodređenom kosmopolitizmu, ali da nacija-država, kao temeljni proizvod moderne,

<sup>19</sup> Bowles, Samuel i Herbert Gintis: *Schooling in Capitalist America Revisited* (2001.)

<sup>20</sup> Ibid., vidjeti Figure1: *Intergenerational Income Transition Probabilities*, str. 6

još nije ni blizu silaska sa društvene pozornice. Naprotiv! Što je jači proces razvlašćivanja države-nacije, utoliko je otpor nacionalizama žestiji. Beck zato govori o drugoj moderni kao jednoj prelaznoj fazi do postmodernizma, po kojoj trenutno konceptualno lutamo. Mnogi, na primjer, među postmoderne mislioce svrstavaju **Michela Foucaulta** (1926-1984), koji je u svojim radovima pokušao da ilustruje promjene u shvatanjima koja razlikuju našu modernu epohu od starijih epoha, baveći se temama zločina, ludila i seksualnosti. Međutim, sam Foucault je odbijao sebe nazivati postmodernistom. Mnogi postmoderniste nazivaju i neomarksistima, premda je značajka postmoderne misli to što odbija svrstavanje, odnosno općeprihvaćenu matricu i metahistoriju ideoloških koncepata koji joj prethode (iako koristi neka tumačenja koja proizilaze iz starih matrica).

Za postmodernizam je jedino jasno protiv čega jeste. Generalno, postmodernistički autori kritikuju svako ubjeđenje da znanje ima neki čvrst temelj. Kritični su prema svakom pokušaju nametanja jedne verzije istine i uvjerenju da znanost i razum mogu riješiti sve čovjekove probleme. Postmodernisti su skeptični prema fundamentalizmu u svim njegovim oblicima, pa i prema znanstvenim teorijama koje nude sveobuhvatna rješenja. Postmodernizam je sumnjičav prema liberalnoj tvrdnji da se ljudski potencijal može ostvariti putem obrazovanja. Isto tako, bit će sumnjičav prema tvrdnji funkcionalista da obrazovanje može proizvesti zajedničke vrijednosti i društvenu solidarnost. Sumnjičav je i prema tvrdnjama ljevičara da obrazovanje može pružiti jednake šanse svim pojedincima i na taj način stvoriti pravedno društvo. Postmodernisti smatraju da ne postoji jedan najbolji školski nastavni plan ili sistem. Smatraju da obrazovanje treba podučavati različitim stvarima i učiti ljude da postoje različite istine. Postmodernizam nije potpuno odbacivanje pravilnog, već zahtjev da i „nepravilnost“ bude prihvaćena.

## **Bernsteinova postavka govornih kodova**

Britanski sociolog **Basil Bernstein** (1924-2000) donosi analizu odnosa između škole, društva i jedinke, te objašnjava kako ovi odnosi reproduciraju društvenu nejednakost. Bernstein kaže da struktuirani klasni odnosi i odnosi moći unutar sistema moraju biti integrirani s interakcionizmom obrazovnog pro-

cesa u cilju razumijevanja samog obrazovnog sistema. Jedan pokušaj integracije on vidi u sopstvenom proučavanju govornih obrazaca. Bernstein kaže: „Oblici govornog jezika u procesu učenja stvaraju, generalizuju i osnažuju tip specijalnih odnosa sa okruženjem i stoga kreiraju za jedinku posebne oblike značenja.“<sup>21</sup> Po Bernsteinu, klasna pozicija porodice određuje govorni obrazac djeteta, što u konačnici utječe na njegovu/njenu kasniju poziciju u društvu. Bernstein razlikuje dva govorna obrasca koje naziva ograničenim i razrađenim kodom, odnosno sistemima govora.

Govor djece koja pripadaju radničkoj klasi predstavlja primjer ograničenog koda - ograničenog u tom smislu što je vezan za jedno specifično kulturno okruženje i praktična iskustva, tako da se unutar izgovorenog više podrazumijeva nego što se zaista izgovori. Ljudi koji komuniciraju unutar ovog koda imaju toliko toga zajedničkog, da nemaju potrebu da sve što žele iskomunicirati pretoče u govor. Koriste se kratke, često i nedovršene rečenice. Rijetko se koriste pridjevi i pridjevski umetnute rečenice. Smisao i namjera saopćavaju se više gestom, intonacijom ili kontekstom u kome se komunikacija događa. Ovaj kod je tipičan za porodično okruženje ili za grupe prijatelja.

Razrađeni kod ne podrazumijeva da slušalac razumije „šta je pisac htio reći“ i zato je on dosta eksplicitniji, temeljitiji i ne zahtijeva da slušalac traži skriveno značenje, odnosno da „čita između redova“. Razrađeni kod eksplicitno izražava značenja koja bi se u ograničenom kodu samopodrazumijevala. Iznosi sve pojedinosti, daje objašnjenja i, kao takva, njegova značenja su univerzalistička, nisu vezana samo za jedan određeni kontekst, te su više apstraktna.

Po Bernsteinu, djeca iz radničkih porodica koriste se uglavnom ograničenim kodom, dok razrađeni kod pripada srednjim slojevima i ove govorne obrasce djeca usvajaju unutar porodice. Pošto se formalno obrazovanje odigrava unutar razrađenog koda, Bernstein kaže da se škola nužno bavi prenošenjem i razvijanjem univerzalističkih značenja, a dijete iz radničke klase je zbog toga u neravnopravnom položaju, jer je upućeno na ograničeni kod. Samim time, ograničeni kod svojom prirodom smanjuje izgledu učenika iz radničke klase da uspješno usvoji neko znanje ili vještinu koja zahtijeva obrazovni sistem u kome je znanje strukturirano, hijerarhijski poredano i predloženo u apstraktnoj formi.

---

<sup>21</sup> Bernstein, Basil: *Applied Studies Towards a Sociology of Language: Class, Codes and Control*, (London: Routledge and Kegan Paul, 1971.), str. 76

Kasniji Bernsteinovi radovi bave se nastavnim planom i pedagogijom korištenom za prenos znanja. Nastavni plan koji se koristi u školama Bernstein definiše kao „validno znanje“ i kaže da sam način na koji se ovo znanje prenosi ima utjecaj na različite grupe učenika, u zavisnosti od njihove klasne pripadnosti i odnosa moći unutar same obrazovne strukture.

## **Bourdieuova postavka kulturne reprodukcije**

Francuski sociolog **Pierre Bourdieu** (1930-2002) razvija teoriju kulturne reprodukcije putem proširivanja pojma kapitala na kategorije poput društvenog kapitala, kulturnog kapitala i simboličkog kapitala. Po njemu, svaka individua zauzima poziciju u multidimenzionalnom društvenom prostoru. Jedinka nije definirana samo pripadnošću određenoj društvenoj klasi, već i bilo kojom vrstom kapitala koji je individua sposobna artikulirati, odnosno generirati kroz društvene odnose. Ovaj kapital uključuje i vrijednost društvenih mreža koje se mogu koristiti za reprodukciju nejednakosti. Umjesto analize društva putem klasnih odnosa, Bourdieu koristi koncept polja - struktuiranog društvenog prostora sa svojim zasebnim pravilima, shemama dominacije i legitimnim stavovima, relativno nezavisnog od šireg društvenog prostora, u kome ljudi uspostavljaju odnose i bore se kroz kompleksnost uzajamno povezanih društvenih odnosa, direktnih i indirektnih. Kao glavna polja u modernim društvima Bourdieu navodi umjetnost, obrazovanje, politiku, pravo i ekonomiju.

Kao što Bernstein uzima govorni kod kao prednost ili prepreku za pozicioniranje na društvenoj ljestvici, Bourdieu pokazuje da i naizgled mnogo banalnije stvari igraju bitnu ulogu u životima pojedinaca poput, npr., ukusa. Baš kao i jezik, i ukus u hrani, kulturi i odijevanju predstavlja indikatora klase kojoj jedinka pripada, jer je tendencija njene konzumacije u korelaciji sa njenom pozicijom unutar društva. Jezik kod Bourdieua nije samo sredstvo komunikacije, već i mehanizam moći. Jezik koji jedinka koristi je određen njenom relacijskom pozicijom unutar polja ili njenog društvenog prostora.

Bourdieu smatra da je bitna uloga obrazovnog sistema kulturna reprodukcija. Unutar kulturne reprodukcije ne prenosi se kultura društva kao cjeline, kako je Dirckheim smatrao, već kultura vladajuće klase. Te skupine imaju moć nametnuti značenja i nametnuti ih kao legitimna. Sposobne su vlastitu kulturu

definisati kao kulturu dostojnu težnje i posjedovanja. Bourdieu to objašnjava na primjeru umjetnosti. Svako umjetničko djelo nosi simboličku poruku, poruku koja je kodirana. Škole, a i čitav razrađeni sistem tumača, kritičara, pisaca uče nas kako da čitamo ovu poruku i pri tome nam određuju šta jeste, a šta nije vrijedno umjetničko djelo.<sup>22</sup> Školovan čovjek posmatra čitav svijet kroz ove „naočale“ koje na njegov nos naslađuje obrazovni sistem.

O dominantnoj kulturi Bourdieu govori kao o kulturnom kapitalu, jer se ona putem obrazovanja može prevesti u bogatstvo i moć. Ovaj kulturni kapital nije ravnomjerno raspoređen unutar društvenih struktura i to je razlog klasnih razlika u obrazovnim postignućima. Slično Bernsteinu, i Bourdieu tvrdi da uspjeh školskog obrazovanja i kasniji društveni uspjeh, u biti, ovisi od odgoja stečenog unutar porodice. Školsko obrazovanje gradi se na tom temelju primarne socijalizacije i ne počinje od ničega. Djeca iz vladajućih klasa već posjeduju vještine i snabdjevena su kulturnim kodom za dešifrovanje poruke, za razliku od djece iz radničke klase. Samim time, obrazovni uspjeh društvenih klasa direktno je vezan za količinu kulturnog kapitala koji djeca posjeduju i koji nose iz porodice.

Jedna od bitnih uloga obrazovnog sistema, po Bourdieuu, jeste funkcija eliminacije. Ta se funkcija sastoji u eliminaciji pripadnika radničke klase iz viših nivoa obrazovanja. To se postiže na dva načina: neuspjehom na ispitima i samoeliminacijom. Budući da imaju relativan manjak dominantne kulture, veća je vjerovatnoća da će učenici iz radničke klase pasti na ispitima, što ih eliminiše iz sistema višeg školovanja. Ovo Bourdieua navodi na zaključak da je glavna uloga obrazovnog sistema u društvu doprinos koji daje društvenoj reprodukciji, reprodukciji odnosa moći i povlastica među društvenim klasama. Društvena se nejednakost reproducira u obrazovnom sistemu i tako postaje legitimna. Povlašteni položaj vladajućih opravdava njihov obrazovni uspjeh, a potlačeni položaj nižih klasa postaje legitiman zahvaljujući obrazovnom neuspjehu. Obrazovanje se u praksi najviše bavi reprodukcijom etabliranog poretka.

Bourdieu zato insistira na važnosti refleksivne sociologije u kojoj sociolog mora konstantno raditi, svjestan efekata sopstvene pozicije, sopstvenog seta unutrašnjih struktura i načina na koji one mogu pomutiti ili stereotipizira-

---

<sup>22</sup> Bourdieu, Pierre: *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, (Columbia University Press, 1993.) ,str. 37

ti objektivnost njegovog/njenog gledišta. On ilustrira ovaj proces kroz kastu akademika (profesora u koje uključuje i sebe), koji ocjenjuju radove studenata putem krutog akademskog jezika, dajući prednost onim studentima čiji radovi dolaze jezički „ispeglani“, a odbacuju one koji šire jezičku „vulgarnost“. On kaže da će nastavnik, bez refleksivne analize ovog svojevrsnog snobizma dislociranog unutar plašta subjektivnih kriterija, nesvjesno reproducirati klasne predrasude i promovirati studente sa visokim jezičkim kapitalom, a obarati studente kojima isti nedostaje - ne zbog objektivne kvalitete njihovih radova, već zbog jezika kojim pišu. Refleksivnost može omogućiti nastavnicima da budu svjesni svojih predrasuda i može pridonijeti da se barem malo ublaži nejednakost između učenika.

## **Appleova kontekstualizacija obrazovanja u okvirima ekonomske i političke moći društva**

Američki sociolog obrazovanja, **Michael Apple** (1942-), bavi se analizom američkog obrazovnog modela, smještajući ga u širi društveni kontekst u kome ga oblikuju ekonomska i politička moć društvenih elita. Apple kritikuje različita postmodernistička gledišta za koje kaže da se isuviše fokusiraju na retoričke i kulturalne bitke, gubeći time iz vida širu sliku i zanemarujući ono što on naziva političkom ekonomijom obrazovanja. Apple kaže da postmodernizam često skače sa teorije na teoriju i da se često čini kako pretpostavlja da, ukoliko je nešto teže razumjeti ili što više počiva na evropskoj teoriji kulture, utoliko je i bolje, a pri tome ostaje tek u sasvim retoričkoj vezi s mnogobrojnim bitkama protiv dominacije i podređenosti u društvu - da bi razumjeli obrazovni sistem, moramo ga staviti u širi društveni kontekst. Apple kritikuje istraživače koji pristupaju analizi obrazovnog sistema kao da se radi o crnoj kutiji, situiranoj u bezvazdušnom prostoru. Za njega su veoma bitna i lična iskustva istraživača, jer tek ona neke probleme učine jasnijim.<sup>23</sup>

Tako Apple navodi svoje iskustvo sa učešća na međunarodnoj konferenciji u jednoj azijskoj zemlji, gdje je putovao predjelima prekrivenim nepreglednim plantažama krompira, zasađenim za potrebe jednog velikog, međunarodnog

---

<sup>23</sup> Weis, Louis, et al.: *Interview with Michael W. Apple*, U: *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education*, (London-New York: Routledge, 2006.), str. 220-225

lanca brze hrane. On prenosi riječi svog lokalnog vodiča koji mu kaže: „Michael, ova polja su razlog zašto nema škola u mom gradu. Nema škola jer dosta ljudi voli jeftini pomfrit.“<sup>24</sup> Ovu situaciju Apple tumači konkomitantnošću ekonomskog i društvenog, odnosno na koji način zahtjevi globalnog tržišta (kroz odnos ponude i potražnje) utječu na nemogućnosti školovanja jedne čitave lokalne zajednice. Država i sve njene institucije, uključujući i obrazovne, u ovim uzročno-posljedičnim vezama postaju instrument kapitala. U datom slučaju, nema škola jer ovakva lokalna ekonomija nema potrebu za školovanom radnom snagom. Ovaj primjer pokazuje Appleovu kontekstualizaciju obrazovanja - pristupa u kome se ne držimo slijepo zadanih teorijskih okvira da bismo pojednostavili tumačenje realnosti i najvjerojatnije dobili jednodimenzionalnu sliku, odnosno spoznali tek jedan fragment realiteta, već se koristimo teorijom/ama kao instrumentom/ima da bi bolje razumjeli svu kompleksnost realiteta u kome živimo. Apple insistira na kombinaciji teorijskih elaboracija i ličnih iskustava kao jednog sintetizirajućeg metoda konstantne refleksije društvene stvarnosti.

Apple kritikuje i neomarksiste koji reduciraju svoju perspektivu obrazovnog sistema na klasnu borbu. Apple tvrdi da, pored klasnog diskursa, paralelno moramo imati u vidu i diskurse rase, spola i religije. Iako imaju relativnu autonomnost, nemoguće je govoriti o klasi bez razmatranja rasnih, spolnih i religijskih pitanja. Apple sugerira da se možda i previše pažnje posvećuje školama, kada srž problema leži u širem kontekstu društvenih odnosa koji su povezani sa kulturnom reprodukcijom. Stanje u školama je samo refleksija društva. Tvrdi da u SAD-u postaje sve očiglednije da obrazovne institucije najmanje služe kao motor demokratije i jednakosti.

Razotkrivajući političku ekonomiju obrazovanja, Apple kritikuje podvrgavanje obrazovnog sistema kriteriju tržišta u SAD-u i sve masovniju privatizaciju javnih obrazovnih institucija. Kaže da će to u konačnici dovesti u ekvilibrijum ekonomski položaj i obrazovne mogućnosti siromašne djece i dodatno, na duže staze, produbiti ekonomsku nejednakost. Apple tvrdi da trenutni tokovi transformacije obrazovanja u SAD-u idu u pravcu transformacije obrazovanja/znanja u robu koja se kupuje, te ona korespondira sa trenutnim shvatanjem de-

---

<sup>24</sup> Apple, Michael W.: *Consuming the Other: Whiteness, Education, and Cheap French Fries*, U: Fine, Michelle, ur.: *Off White: Readings on Race, Power, and Society*, (New York: Routledge, 1997.), str. 121-128



mokratije kao potrošačke prakse. Pod naletom ekonomskog neoliberalizma, mijenja se sam koncept shvatanja građanina kao političke i društvene kategorije. Građanin je danas samo običan konzument unutar globalnog tržišta, a svijet, u kome je on pozicioniran, jeste jedan globalni supermarket. U ovakvom sistemu, škole se shvaćaju samo kao još jedno mjesto za utrku za profitom.

Apple argumentira da škole, studenti i učenici u SAD-u jesu roba prodana - kao vrsta zarobljene publike u sistemu (niti jedno dijete ne smije biti izostavljeno<sup>25</sup>) - reklamnim kompanijama koje reklamiraju svoje proizvode u javnim školama. Apple navodi primjer TV kanala *Channel One* koji, pod plaštom širereg informiranja učenika, u hiljadama škola u SAD-u emitira po deset minuta međunarodnih i domaćih vijesti, plus dvije minuta reklama. Školama koje pristanu da najmanje 90% učenika prati 90% programa u roku od tri do pet godina, *Channel One* daruje po jedan televizor i video za svaku učionicu, a škola dobija i satelitski prijemnik.<sup>26</sup> Apple kaže da ovdje nije sporno tih deset minuta koje djeca moraju odgledati, jer to neće potpuno izmijeniti njihovu svijest. Ono što, po njemu, jeste sporno je to da se ovim potezom kompletan sistem javnog školstva otvara utrci za sponzorstvom. Da bismo sagledali ovu društvenu pojavu, moramo *Channel One* staviti u njegov ekonomski, politički i ideološki kontekst.

Amerika je ušla u doba reakcionizma u obrazovanju. Obrazovne institucije se smatraju neuspješnim, a navodno će ovaj povratak „zajedničke kulture“ učiniti škole efikasnijim. *Channel One* model u kontekstu konzervativnog reakcionizma i njegovo široko prihvaćanje u školama diljem Amerike može se jedino spoznati ako ga posmatramo kao jedan fragment šireg konzervativnog pokreta u SAD-u, koji ima značajan utjecaj ne samo na obrazovanje, već i na sve dijelove društva. „Jedna od posljedica [ovog pokreta, nap. M.K.] jeste promjena našeg kolektivnog viđenja uloge koju škole igraju u društvu. Ovo znači da se na

---

<sup>25</sup> Apple, Michael: *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*, (New York: RoutledgeFalmer, 2000.). Na 87. str. Apple govori o tzv. *No Child Left Behind Act* iz 2001. kojim je administracija Georga W. Busha, odmah po preuzimanju dužnosti, pokrenula reformu obrazovanja. Reforma je utemeljena na ideji da se postavljanjem visokih standarda, uspostavom mjerljivih ciljeva, može poboljšati obrazovni uspjeh jedinice. U praksi se radi o jednom izrazito desničarskom zakonskom aktu, kojim se čak reguliše to da srednje škole moraju biti otvorene za vojne regrutante, po istom principu kao što su otvorene za regrutante viših, privatnih ili javnih, obrazovnih institucija. Ovim zakonom je značajno sužen nastavni plan, gdje čak 71 % gradiva čine jezik i matematika, a isto tako je reducirana metodologija istraživačkih radova, gdje su izbačene iz upotrebe gotovo sve metode kvalitativne analize.

<sup>26</sup> Apple, Michael, op. cit., str. 35

izjednačavanje obrazovnih mogućnosti i proizvoda školovanja sve više gleda ne kao na društveno pravo, već kao rupu u budžetu. Kao što smo vidjeli, javno školstvo je - osim ako nije definirano kao uspostava konzervativnih ciljeva koji dominiraju - preskupo, ekonomski i ideološki.<sup>27</sup>

Apple dalje kaže da je progresivni blok društvenih pokreta u američkom društvu fragmentiran (npr. afroamerički, latino-američki, ženski, homoseksualni, ljevica, zeleni, pokret za ljudska prava itd.), dok konzervativni blok stoji prilično homogeno i to je ono što mu daje društvenu moć. Utjecaj konzervativnog bloka vidljiv je, bar u SAD-u, i na udžbenicima koji se koriste. Ministarstvo obrazovanja u SAD-u ne propisuje udžbenike koji se koriste u nastavnom procesu, već postoji liberalizirano tržište udžbenika, pri čemu je svakom autoru i izdavaču jasno da nema profita ukoliko njihov „proizvod“ javno razapnu desničarske organizacije. Ovu pojavu Apple naziva političkom ekonomijom udžbenika. Američki nastavni plan uvijek je bio rezultat kompromisa, a sa rastom društvenog utjecaja konzervativne desnice, svi progresivni elementi nastavnog plana i udžbenika, poput pitanja rase, spola i spolnosti, klasne dinamike, sad bivaju ne uklonjeni, već integrisani unutar konzervativne perspektive. „Neo-konzervativci guraju nastavni plan „činjenica“. Žele nacionalni nastavni plan i nacionalno testiranje. Ovo dvoje treba biti centrirano oko „prihvaćenih činjenica“ koje kreiraju šminku „pravog“ znanja i insistiraju na mjerenju znanja u kome će za rezultate biti odgovorni samo studenti i nastavnici.“<sup>28</sup> Ljudsko znanje se reducira na tehničko/upravno znanje, jedino koje je potrebno kooperativnom poslovanju. Novi nastavni planovi sveli su metode istraživanja na puka marketinška istraživanja tržišta. Broj humanističkih i umjetničkih predmeta opada, a raste broj predmeta vezanih za poslovanje. I, baš kao što je i najavljen, došao je kraj historiji - bar u obrazovanju. Ona je ustupila mjesto jedinoj, valjanoj i nepristrasnoj ekonomiji.

---

<sup>27</sup> Apple, W. Michael: *Official Knowledge: Democratic Education in Conservative Age*, 2<sup>nd</sup> Edition, (New York: Routledge, 2000.), str. 91

<sup>28</sup> Weis, Louis, et al.: *Interview with Michael W. Apple U: Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education*, (London-New York: Routledge, 2006.), str. 246

## Nacionalizam i obrazovanje u sociološkoj misli

Obrazovni sistem svrstava se u esencijalne instrumente društvene egzocijalizacije i to je prva društvena i politička struktura sa kojom se pojedinac susreće prilikom odrastanja. Zašto politička? Zato što sama praksa općeg obrazovanja, kakvog ga danas poznajemo, počinje sa erom nacionalizma, odnosno erom moderne, nakon Francuske revolucije. Upravo je nacionalna država taj politički konstrukt koji, po prvi put u historiji čovječanstva, osigurava i nameće svojim podanicima opće obrazovanje. Sa tim historijskim prelazom, obrazovanje postaje integralnim dijelom političkog podsistema svakog društva, na čijem vrhu stoji ministarstvo obrazovanja koje upravlja obrazovnim procesom u svim njegovim segmentima (određuje hijerarhiju, strukturu, finansije, osoblje, sadržaje i vrijednosti). **Sistem obrazovanja ovim postaje društveni podsistem u kojem su društvena i politička funkcija neodvojive u praksi.**

Vrlo malo znanstvenika je istraživalo ovu jasno vidljivu poveznicu, što nije nimalo čudno jer je i sama znanost, u svome modernom obliku, duboko integrirana, metodološki i narativno, u „nacionalističko doba“. Ako se vratimo unatrag kroz historiju nastanka mnogobrojnih znanstvenih institucija - od akademija znanosti i umjetnosti, različitih instituta i univerziteta - vidjećemo da su ove institucije mahom osnivale novostvorene nacije-države u vremenu nacionalnih preporoda. Dalje su ove institucije, te „znanost“ koju su producirale, u velikoj mjeri pratile nacionalne politike. To je i razumljivo jer osnovni izvor finansiranja ovih institucija bila je i još uvijek jest nacija-država.

Najbolji primjer ove prakse jeste Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), koja 2011. godine slavi 150 godina postojanja, a koju je, prema tumačenju povijesti postojanja, osnovao **Josip Juraj Strossmayer** (1815-1905) pod nazivom Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti (JAZU). Akademija je nekoliko puta mijenjala naziv (JAZU-HAZU), prilagođavajući se političkom „duhu vremena“, odnosno dominirajućim ideologijama i državama koje su stvarale. Sam nacionalizam kao ideologija nikada ne bi doživio svoju široku rasprostranjenost i duboku ukorijenjenost u svakodnevnoj društvenoj praksi da nije bilo ove simbioze politike sa znanošću, koja ideologiji osigurava društvenu legitimizaciju produkcijom poželjnih činjenica.

## Gellnerova kritika „nacionalističkog doba“

Inovativnu tezu o vezi nacionalizma i obrazovanja unutar sociološke misli izložio je **Ernest Gellner** (1925-1995) u djelu *Nacije i nacionalizam*. Gellnerov ključ za razumijevanje nacionalizma jeste kultura, odnosno nova uloga jezičke kulture u modernom svijetu. Gellner tvrdi da nema razlika među tipovima nacionalizama (npr. istočni i zapadni ili francuski i njemački model, etno itd.), jer bit svakog nacionalizma jeste organsko shvaćanje kulture koju zastupa. Pojava nacionalizma je, po Gellneru, moderna i korespondira sa industrijskom revolucijom koja mijenja tradicionalne obrasce življenja. Nacionalizam je reakcija na modernu i istovremeno njen temeljni proizvod sa samo jednim svecim ciljem: stvaranjem nove društveno-političke strukture nacije-države.

Sa propašću agrarnog društva i pojavom galopirajuće industrijalizacije - koja uništava tradicionalne strukture i društvene odnose zasnovane na fiksiranim ulogama u mikro-zajednicama - sve više stanovništva napušta sela i seli se u gradove. Dislocirani i dezorijentirani u velikim gradovima, oni gube svoj način života jer obrasci življenja na koje su navikli više ne funkcioniraju. Kao novo vezivno tkivo društva, u novom gradskom ambijentu pojavljuju se jezik i kultura. Svako ko je tražio bolji posao, morao je naučiti čitati i pisati, naučiti brojati i biti činovnik, kako bi postao uzoran građanin. To je zahtijevalo novu vrstu školovanja - masovno, javno i standardizirano školovanje koje plaća i kontroliše država-nacija.

Gellner kaže da je agrarno društvo, koje je prethodilo moderni, počivalo na jakoj kulturnoj diferencijaciji između vladajućih i potčinjenih slojeva. Kultura vladajućih slojeva na evropskom kontinetu, bez obzira u kojoj državi vladaju, bila je univerzalistička i strogo odvojena od kulture njihovih nepismenih podanika, tako da se „gotovo sve u agrarnom društvu opire definiranju političkih jedinica na temelju kulturnih međa“.<sup>29</sup> „Što se zbiva kada slučajno nastupi društveni poredak u kome duhovništvo konačno nekako postaje univerzalnim, kada pismenost nije specijalnost, već preduvjet za sve ostale specijalnosti i kada sva zanimanja postaju nasljedna“<sup>30</sup>, pita se Gellner. U dobu univerzalnog duhovništva, odnos kulture i društvenog poretka radikalno se mijenja. Visoka kultura prožima cijelo društvo, određuje ga i politički poredak je mora održavati.

---

<sup>29</sup> Gellner, Ernest: *Nacije i Nacionalizam*, (Zagreb: Politička kultura, 1998.), str. 31

<sup>30</sup> Ibid., str. 38

Šta se mijenja prelazom iz agrarnog u industrijsko društvo? Mijenja se društvena podjela rada. Podjela rada postaje složena i neprekidno kumulativno promjenljiva. Visoka produktivnost zahtijeva složenu i profinjenu podjelu rada. Neprestani zahtjev za rastom i konstantne promjene koje potražuje novi sistem imaju neposredne i važne posljedice po ljude. Oni u ovom sistemu ne mogu mirovati niti ostajati generacijama na istom mjestu, a radna mjesta se više ne prenose sa oca na sina, što je bio slučaj u agrarnom društvu. Kao neposredna posljedica ove nove pokretnosti javlja se određena vrsta egalitarizma. Svaka djelatnost ima neku vrstu specijalista. Uprkos velikom broju specijalista, udaljenost među specijalnostima je manja, tako da je daleko lakše raditi prekvalifikaciju. "Glavni je dio obrazovanja u industrijskom društvu opće obrazovanje, koje nije posebno povezano s visokospecijaliziranom profesionalnom djelatnošću osobe o kojoj je riječ i koje toj djelatnosti prethodi. Industrijsko je društvo po većini mjerila možda najspeccijaliziranije društvo u povijesti, no njegov obrazovni sustav neupitno je najmanje specijaliziran, najuniverzalnije standardiziran od svih koji su ikada postojali"<sup>31</sup>; vrsta specijalizacije koju nalazimo u agrarnim društvima zasniva se upravo na zajedničkim temeljima nespeccijaliziranog obrazovanja.

Ideal koji moderna donosi jeste ideal opće alfabetizacije. Više se ne cijeni znanje koje se prenosi neformalnim putem. Jedina vrsta znanja koja se cijeni jeste ona koju ovjeravaju nepristrasni centri za učenje koji izdaju „validne“ diplome na temelju nepristrasno provedenih ispita, tako da smo u modernom društvu osuđeni da patimo od bolesti diploma.<sup>32</sup> Sve ovo navodi na pomisao da ova vrsta univerzalnog, standardiziranog i opšteg obrazovanja igra veliku ulogu u modernom društvu. Gellner posuđuje Marxovu misao kada kaže da je obrazovanje „ne samo način proizvodnje modernog društva već prije svega i njegov način reprodukcije“.<sup>33</sup> Rad više nije uglavnom rukovanje stvarima, već značenjima i obično uključuje komunikaciju s drugim ljudima ili upravljanje složenim mašinama. Udio manualnog rada se značajno smanjuje i prvi put u ljudskoj historiji eksplicitna i precizna komunikacija postaje redovita, sveprisutno korištena i značajna.

---

<sup>31</sup> Ibid., str. 47

<sup>32</sup> Ibid., str. 48

<sup>33</sup> Ibid., str. 49

„Razina pismenosti i tehnička osposobljenost u standardiziranom mediju, zajedničkom pojmovnom optičaju što se zahtijeva od pripadnika tog društva da bi se mogli zaposliti i uživati potpuno i djelotvorno moralno pravo državljanstva, toliko je visoka da je rodbinske ili lokane zajednice, takve kakve jesu, jednostavno ne mogu osigurati. Tu razinu može osigurati samo nešto nalik na moderni “nacionalni” obrazovni sustav, piramidu u čijem su podnožju osnovne škole u kojima predaju učitelji obrazovani u srednjim školama; srednje škole u kojima predaju učitelji obrazovani na sveučilištu, a sveučilišta vode profesori obrazovani u naprednim, visoko sofisticiranim edukativnim ustanovama. Takva piramida određuje kriterij za minimalnu veličinu političke jedinice sposobne za život.“<sup>34</sup> Gellner dalje kaže da u osnovi modernog poretka nije više krvnik, već profesor. Ako je giljotina bila glavni simbol državne moći agrarnog društva, u modernom društvu novi simbol državne moći jeste državni doktorat (*doctorat d' état*). „Monopol na legitimno obrazovanje danas je važniji i češće je u središtu nego monopol na legitimno nasilje. Kada se to shvati, može se shvatiti imperativ nacionalizma i njegovi korijeni, koji nisu u ljudskoj prirodi kao takvoj nego u određenoj vrsti sada prožimajućeg društvenog poretka.“<sup>35</sup> Sve ovo ima značajne implikacije na život pojedinca, pa Gellner kaže: „Mogućnost zapošljavanja, dostojanstvo, sigurnost i samopoštovanje pojedinaca, tipično za većinu ljudi, sada ovisi o njihovom obrazovanju; granice kulture unutar koje su obrazovani također su i granice svijeta u kojemu mogu moralno i profesionalno disati. Čovjekovo je obrazovanje njegovo neusporedivo najdragocijenije ulaganje i ono zapravo prenosi na njega svoj identitet. Čovjek modernog doba, ma šta on govorio, nije lojalan monarhu, zemlji ili vjeri nego kulturi“.<sup>36</sup>

S obzirom da je za egzosocijalizaciju<sup>37</sup> obrazovna infrastruktura velika i skupa, a u modernom dobu i nužna, samo je jedna organizacija sposobna za njeno organiziranje, a to je država-nacija. Samo država ima resurse za održavanje i kontrolu jednog velikog i skupog obrazovnog sistema. Kultura ovdje više nije samo ukras, potvrda i legitimacija društvenog poretka; kultura je sad medij,

<sup>34</sup> Ibid., str. 54

<sup>35</sup> Ibid., str. 54

<sup>36</sup> Ibid., str. 55-56

<sup>37</sup> Ibid., str. 50-51; 57-58. Gellner pravi razliku između obrazovanja *jedan-na-jedan* unutar zajednice, koji naziva akulturacijom, te specijaliziranog egzoobrazovanja (analogno egzogamiji) koje traži vještine izvan zajednice.

duša ili, kako Gellner kaže, „minimalno zajedničko ozračje unutar koje pripadnici društva mogu jedino disati, opstati i proizvoditi; dakle to mora biti ista kultura. Štoviše, to mora biti velika ili visoka (pisana, obrazovanjem održavana) kultura“.<sup>38</sup> Egzosocijalizacija, ljudska produkcija izvan lokalne, bliske zajednice danas je norma i ovaj imperativ moderne jeste glavni ključ za pitanje zašto država i kultura moraju biti povezane. S obzirom da je u moderni ta veza neizbježna, Gellner tvrdi da je upravo u tome bit nacionalizma i razlog zašto živimo u dobu nacionalizma.

Upravo nacionalizam putem egzosocijalizacije nameće homogenost društvu. Gellner definira **nacionalizam** kao „**nastojanje da se kultura i politički poredak učine istovjetnim, da se određena kultura opskrbi njezinim vlastitim političkim svodom i to samo jednim takvim svodom**“<sup>39</sup> i obično se jezik uzima kao mjerilo i granica jedne kulture. Gellner kaže da nacionalisti i „njihovi razbojnički nasljednici nemaju mira sve dok ne nametnu nacionalističko načelo *cuius regio, eius lingua*“.<sup>40</sup> „Nacionalizam nije buđenje neke stare, prikrivene, uspavane sile, premda sebe tako doista predstavlja. Nacionalizam je zapravo posljedica novog oblika društvenog organiziranja, zasnovanog na duboko internaliziranim, o obrazovanju ovisnim visokim kulturama koje štiti država. On koristi neke od kultura koje su ranije postojale, obično ih mijenjajući u tom procesu, ali ih nikako ne može sve upotrijebiti. Ima ih previše.“<sup>41</sup> Gellner dalje kaže da su nacije - kao prirodni, bogomdani načini razvrstavanja ljudi; kao inherentna, ali dugo odgađana politička sudbina - ustvari mit. Riječ je o političkom mitu, jer na planeti postoji bezbroj jezika i bezbroj kultura, što nužno ne znači da će svaka od njih imati intenciju postati nacijom-državom. One koje imaju tu intenciju, bore se za raspoloživi prostor i stanovništvo i to Gellner naziva jednom vrstom nacionalističkog ili etničkog sukoba.

Ovo novo stanje Gellner opisuje kao stanje vještački uzgojenog čovjeka, koji jedino može učinkovito djelovati i preživjeti u novom, posebno smiješanom i umjetno održavanom vazduhu ili mediju. „Stoga on živi u posebno omeđenim i sagrađenim jedinicama, nekoj vrsti divovskog akvarija ili zračne komore. Ali

---

<sup>38</sup> Ibid., str. 57

<sup>39</sup> Ibid., str. 63

<sup>40</sup> Ibid., str. 65

<sup>41</sup> Ibid., str. 68

te komore treba podignuti i održavati. Održavanje tog zraka ili te tekućine koja daje i čuva život unutar svake od tih divovskih posuda nije automatsko. Ono zahtijeva posebno postrojenje. Ime tog postrojenja je nacionalni sustav obrazovanja i komunikacija. Jedini njegov stvarni čuvar i zaštitnik jeste država.<sup>42</sup>

„Nacionalizam je u biti općenito nametanje visoke kulture društvu u kojem su prijašnje niske kulture obuzele živote većine, a ponekad i cjelokupnog stanovništva. To znači da je poopćeno širenje idioma posredovanog školama i nadziranog od akademije kodificirano za zahtjeve prikladno precizne birokratske i tehnološke komunikacije. To je uspostavljanje anonimnog, bezličnog društva s međusobno zamjenjivim raspršenim pojedincima koje na okupu drži prije svega zajednička kultura.“<sup>43</sup> Državi se nužno povjerava zadatak održavanja i kontrole ove goleme društvene infrastrukture. „Obrazovni sustav postaje njezinim uistinu presudnim dijelom, a održavanje kulturnog/jezičkog medija postaje središnjom ulogom obrazovanja. Državljeni se mogu pojmovno izraziti i djelovati samo unutar tog medija, koji je opsegom jednak teritoriju države i njezinu obrazovnom i kulturnom aparatu kojeg treba štititi, održavati i njegovati.“<sup>44</sup> Gellner dalje kaže da „zadatak povjeren ovom sistemu jeste da proizvodi vrijedne, odane i sposobne pripadnike cjelokupnog društva čije zauzimanje društvenih položaja neće ometati frakcijska odanost podskupinama unutar zajednice kao cjeline; ako pak neki dio obrazovnog sistema zbog propusta ili potajne namjere proizvodi unutarnje kulturne razlike i time dopušta ili ohrabruje diskriminaciju, to se smatra vrstom skandala“.<sup>45</sup>

Razumije se da postoji i problem u nametanju visoke kulture svim slojevima društva u slučajevima kada jedan sloj ili društvena grupa ima duboko ukorijenjene, u najčešćem slučaju, vjersko-kulturne običaje koje je nemoguće izbrišati u cilju asimilacije u dominantni kulturni model. Te grupe Gellner naziva otpornim na entropiju i navodi primjer jugoslavenske/bosanskohercegovačke, muslimanske populacije koja je osigurala pravo da se, pri popunjavanju polja narodnosti u popisu stanovništva, deklariraju kao Muslimani (makar im se time indirektno zabranjivala nacionalna pripadnost, nap. M.K.).

---

<sup>42</sup> Ibid., str. 71

<sup>43</sup> Ibid., str. 77

<sup>44</sup> Ibid., str. 83-84

<sup>45</sup> Ibid., str. 84



Po Gellneru, država je prije svega zaštitnik kulture, a ne vjere, te održavatelj homogenog i standardizovanog obrazovnog sistema koji jedini može proizvesti jedinku sposobnu za prebacivanje s jednog radnog mjesta na drugo unutar rastuće ekonomije i pokretnog društva, te za obavljanje poslova koji obuhvaćaju rukovanje značenjima, a ne stvarima. U praksi, za većinu ljudi granice svijeta jesu granice njihove kulture, u smislu mogućnosti zaposlenja, te stoga i dostojanstva. Stoga je visoka kultura u koju je jedinka indoktrinirana, najvrednije ulaganje, jezgra identiteta i jedina polica osiguranja za većinu ljudi. „Tako je nastao svijet koji uglavnom, uz manje iznimke, udovoljava nacionalističkom imperativu istovjetnosti kulture i političke zajednice. Zadovoljavanje nacionalističkog načela nije bilo preduvjet prvog pojavljivanja nacionalizma, već proizvod njegovog širenja“<sup>46</sup>, što je jasno iz primjera evropskog kontinenta gdje je bum nacionalizama krenuo sa Napoleonovim osvajanjima.

Najnasilnija faza nacionalizma, po Gellneru, jeste ona koja prati rani industrijski razvoj i njegovo širenje. Kad plimni val industrijalizacije zapljusne svijet, on osigurava da se, prije ili kasnije, svako osjeti ugroženim, te je krivicu za to odveć lako pripisati svom pripadanju drugoj „naciji“. Naravno, tu postoji i jedan element ekonomske racionalnosti u političkom sistemu „lateralnih granica“ koje nacionalizam stvara, jer poznato je da napredne ekonomije mogu ugušiti i zakočiti one koje nastaju, ako ih učinkovito ne štite državne granice. „Nacionalistička država nije samo zaštitnik kulture već i nove, u početku nejake, ekonomije.“<sup>47</sup> Ekonomija treba novu vrstu obrazovanih proizvođača i centraliziranu državu kao garant opstanka i stalne ekspanzije, dok država-nacija treba kulturno ujednačenu i standardiziranu produkciju jedinki, kako bi udovoljila ovim zahtjevima kapitala. Nacionalni sistem obrazovanja preuzima oba zadatka.

## **Ulrich Beck: Kritika metodološkog nacionalizma moderne**

**Ulrich Beck** (1944-) u tekstu *Toward a new Critical Theory with Cosmopolitan Intent*<sup>48</sup> kritikuje stavove kojima se „moderno društvo“ i „moderna politika“ razumijevaju kao društvo i politika organizirani oko nacija-država, izjedna-

---

<sup>46</sup> Ibid., str. 131

<sup>47</sup> Ibid., str. 132

<sup>48</sup> Beck, Ulrich: *Toward a New Critical Theory with a Cosmopolitan Intent*, „Constellations“, Volume 10, No 4, (2003.), str. 453-468

čavajući društvo sa nacionalističkom imaginacijom društva. „Metodološki nacionalizam“<sup>49</sup> uzima ove premise zdravo za gotovo: izjednačava društva sa nacionalno-državnim društvima i vidi države i njihove vlade kao temeljne međe znanstvene, društvene analize. Autor pretpostavlja da je čovječanstvo prirodno podijeljeno u limitirani broj nacija, koje se interno organizuju kao države-nacije i postavljaju granice prema vani, kako bi se odijelile i razlikovale od ostalih nacija-država. Metodološki nacionalizam u društvenim naukama vezan je za perspektivu društvenog istraživača koji preuzima normativne tvrdnje kao društveno-ontološki date. Beck tvrdi da je društveno-naučno stajalište duboko uronjeno u koncept nacije-države i većina društvenih nauka jeste zatvorenik nacije-države. U društvenim naukama često se susrećemo sa pojmovnom aparaturom koja proizilazi iz ovog sistema poput: njemačke ekonomije, japanskih industrijskih odnosa, američkog ustava itd. Ove premise također struktuiraju empirijska istraživanja prilikom izbora statističkih indikatora. Beck zatim daje principe koji konstituiraju metodološki nacionalizam, a to su: „a) *subordinacija* društva državi, što implicira b) da ne postoji jedno, već više *društava*, i c) *teritorijalno* poimanje društava unutar državno uspostavljenih *granica*, tj. da je teritorijalna država kontejner društva. d) Postoji *kružna uslovljenost* između države i društva: teritorijalna nacija-država stoji u dvojakoj ulozi kreatora i zaštitnika individualnih građanskih prava na jednoj strani, dok se na drugoj strani građani organiziraju kako bi vršili utjecaj i legitimizirali državne akcije. e) I države i društva su zamišljene i smještene unutar *dihotomije nacionalnog i internacionalnog*, što je sve do sada bio temelj dominirajuće ontologije politike i političkih teorija. f) Država kao garant društvenog poretka osigurava instrumente i jedinice za prikupljanje *statistike* o društvenim i ekonomskim procesima potrebnim za empirijska društvena istraživanja. Kategorije državnog popisa stanovništva jesu glavne operacijske kategorije empirijskih društvenih znanosti. Ovo je istinito čak i za mnoge „globalne“ podatke, koji pretpostavljaju državno-nacionalnu statistiku i isključuju transnacionalne „mreže“ i „tokove“. g) Članski i prema statističkoj reprezentaciji, metodološki nacionalizam operira na principu *ili jedan ili drugi*, isključujući mogućnost *oba-i*. Upravo ovi kontrasti - *ili mi ili oni, ili unutar ili vani* - ne obuhvataju realnost zamagljenih granica između političkih, moralnih i društvenih zajednica

---

<sup>49</sup> Ibid., str. 453

čime propada trenutni eksperiment kreiranja postvestfalenskog, transnacionalnog javnog prostora i građana.<sup>50</sup> Beck kaže da se metodološki nacionalizam može promatrati i poput jedne vrste predrasuda, te kao nešto što bi se moglo eliminirati iz društvenih znanosti na isti način poput rasizma, seksizma i vjerskog fanatizma. Međutim, krucijalna tačka metodološkog nacionalizma jeste da se on ne tiče popularnih predrasuda, već znanosti, učenja i ekspertskih viđenja. Metodološki nacionalizam referira i ka znanstvenoj postavci vjerovanja o empirijskoj praksi, odnosno navodima „priznatih“ društvenih istraživača koji koriste sofisticirane metode empirijskih istraživanja, a čiji rezultati se prihvataju kao znanstvene istine, kao aksiomi poduprti činjenicama.

Šta je implikacija metodološkog nacionalizma moderne u pitanju obrazovanja? Prije svega, to je posmatranje obrazovanja kao sastavnog dijela državnog-nacionalnog aparata, te njegovog konstruiranja kao takvog. Čak i u onim državama-nacijama koje se mogu pohvaliti visokim razvojem privatnih obrazovnih institucija, postoje razrađeni mehanizmi „kontrole kvaliteta“ obrazovnih sadržaja od strane države-nacije. Kao važan simbol i instrument moći nacije-države moderne jeste i institucija priznavanja diploma, usko povezana sa modernističkim shvaćanjem suvereniteta nacije-države, gdje je samo ova svetinja moderne legitimna da verificira validno znanje unutar teritorija kojim suvereno vlada, uključujući ili isključujući, na taj način, poželjno ili nepoželjno znanje unutar tržišta rada.

Napravićemo mali otklon od Beckove argumentacije, kako bi razmotrili temeljne alatke ideološki instrumentaliziranih obrazovnih sistema. Temeljne alatke ideološkog upliva u obrazovni sistem jesu „znanstveno“ kodificirani školski predmeti poput jezika, historije, geografije i, gdje je to moguće, vjeronauka.

Nacionalni jezik jeste temelj svih nacionalnih-državnih nastavnih planova. Ili, da parafraziramo, riječ je o principu ere nacionalizma ili moderne, koji Gellner konstruiše kao *cuius regio, eius lingua*: u obrazovnoj praksi dobijamo *cuius educatio, eius lingua*. **Urs Alltematt** (1942-) piše: “U Evropi je jezik nešto više nego jedno sredstvo komunikacije, on je izraz i simbol različitih kultura kontinenta. Odnos prema jeziku i kulturi uvijek je sačinjavao izgovor da bi se

---

<sup>50</sup> Ibid., str. 454-455

teritorije dijelile i etnički-kulturalno "čistile"<sup>51</sup> Altermatt citira italijansku novinarku i esejistkinju **Nicole Janigro** koja piše o prostoru bivše SFRJ u vremenu rođenja tragedije: „Na bojnopolju pokazuju se zastave i simboli, između ruševina gradova-utvara kao što je Vukovar, pomalaju se ulične table s novim imenima. Na radiju, televiziji, u redakcijama i učionicama u punom su jeku kampanje za uvođenje novih jezičkih normi i za kontrolu "čistoće" vlastitog jezika. Doduše, još se ne zna koji to jezik treba biti, ali je važno da je drugačiji nego dotadašnji, drugačiji od nastavaka i fonema, akcenata i zvučnosti koji su do sada bili promatrani kao zajednički jezik“.<sup>52</sup> Ova simbolička manifestacija nacionalizma, koju **Michael Billig** pronalazi u svakodnevici društava zapadne Evrope i naziva „banalnim nacionalizmom“<sup>53</sup>, na istoku Evrope ima itekako ozbiljne manifestacije po život pojedinca i društava kao cjelina, jer, kao što nadalje Altermatt poentira, „ono što se na kraju 20. stoljeća događa na Balkanu pod eufemističkim pojmom "etničkog čišćenja", odavno je sastavni dio evropske povijesti“.<sup>54</sup> Takvu je povijest, tek naizgled, zapadna Evropa prerasl.

Pored političke lingvistike, drugo važno uporište metodološkog nacionalizma moderne jeste historija ili, da budemo precizniji, nacionalna historiografija, uz pomoć koje se iscrtavaju primordijalistički korijeni i porodično stablo svete nacije i države, po mogućnosti. Historija je, pored jezika, neizostavni predmet svakog nacionalnog nastavnog plana. Ona je ujedno i glavni stup ideološke argumentacije za postavljanje nacionalnih međa, te utiskivanja sentimenta nacionalnog zajedništva generacijama koje dolaze. „Uniformni obrazovni sistem koji će pokrivati veliku teritoriju olakšava i apstraktno identifikovanje s ljudima koje nikada nećete upoznati - koji nisu ni vaši bliži ni vaši daljnji rođaci, ni vaši susjedi. Zahvaljujući njemu, veliki broj ljudi u isto vreme može da nauči kojoj etničkoj grupi pripada i koje su njene kulturne odlike. Zato standardizovano masovno obrazovanje može da bude veoma moćno sredstvo za stvaranje apstraktnih identiteta. Kad se opismene ljudi će moći da stvore i "autorizovane" verzije svoje istorije, a s obzirom na "objektivni" status koji pisana svjedočanstva imaju u većini društava zasnovanih na pismenosti, manipulacija, izbor

<sup>51</sup> Altermatt, Urs: *Etnonacionalizam u Evropi: Svjetionik Sarajevo*, II Izdanje, (Sarajevo: Jež, 1998.), str. 83

<sup>52</sup> Ibid., str. 83

<sup>53</sup> Billig, Michael: *Banal Nationalism*, (London: Sage Publications, 1995.). Na 6. str. M. Billig kaže: „Termin **banalni nacionalizam** je uveden da opiše one ideološke navike koje omogućavaju uspostavljenim državama na zapadu da se reproduciraju.“

<sup>54</sup> Altermatt, Urs, op. cit., str. 88

ili reinterpretacija istorije u političke ili druge svrhe postaje važan faktor u stvaranju i jačanju etničke lojalnosti.<sup>55</sup> Dalje će T. Eriksen (**Thomas Hylland Eriksen**, 1962-) o historiji reći da „mi ovde nemamo posla s prošlošću već sa savremenim konstrukcijama prošlosti“.<sup>56</sup>

Razobličavanju historije kao mita značajan doprinos dao je **Claude Lévi-Strauss** (1908- 2009) u *Divljoj misli*, gdje kaže: „Istorijska činjenica nije u većoj ili manjoj mjeri data nego druge činjenice; istoričar ili pokretač istorijskog postajanja konstituiše je izdvajanjem i kao pod pretnjom beskonačnog vraćanja unazad. Međutim, ono što važi za konstituisanje istorijske činjenice podjednako važi i za njeno odabiranje. I sa tog gledišta istoričar ili učesnik u događajima odabiraju, seku i kroje, jer bi ih zaista potpuna istorija suočila sa haosom. U svakom kutku zemljine kugle nalazi se mnoštvo pojedinaca od kojih svaki totalizuje istorijsko postajanje na način koji se ne može porediti sa načinom na koji drugi to čine“<sup>57</sup>, te da ustvari „čak i ona istorija koja tvrdi da je opšta, predstavlja samo slaganje nekoliko lokalnih istorija jedne uz drugu, pri čemu su praznine - u njima samima i između njih - mnogo brojnije nego ispunjena mesta“.<sup>58</sup> Upravo su ove praznine, koje nacionalizam rado ispunjava, njegovo najmoćnije „istorijsko“ oružje, bilo u politici ili u „obrazovanju“ mladeži. **Eric Hobsbawm** (1917-) će reći: „Prirodno, države će korisiti moćnu mašineriju za sporazumevanje sa svojim stanovništvom, pre svega osnovne škole, da bi širile sliku i nasleđe „nacije“ i da bi usadile vezanost za nju, kao i da bi privukle sve zemlji i zastavi, često „stvarajući tradiciju“ ili čak nacije za svoju upotrebu“.<sup>59</sup>

Centralno pitanje koje Ulrich Beck postavlja jeste da li postoji jasna sociološka alternativa ovoj nacionalističkoj mistifikaciji društva i političkog poretka? Beck argumentira da može postojati, ukoliko prihvatimo perspektivu da nacionalna organizacija, kao struktuirajući princip društvene i političke akcije, više ne služi kao premisa perspektive promatranja društvenog istraživača. On kaže da ovo nije samo analitički i empirijski izazov, već istovremeno i normativno i političko pitanje. Ova nova kosmopolitska sociologija mora prekinuti sa nacionalnom perspektivom posmatranja društva i politike, te sa metodološkim

<sup>55</sup> Eriksen, Tomas Hilan: *Etnicitet i nacionalizam*, (Beograd: XX vek, 2004.), str. 159

<sup>56</sup> Ibid., str. 129

<sup>57</sup> Stros, Klod-Levi: *Divlja misao*, II izdanje, (Beograd: Nolit, 1978.), str. 325

<sup>58</sup> Ibid., str. 325

<sup>59</sup> Hobsbawm, Erik: *Nacije i nacionalizam od 1780: Program, mit, stvarnost*, (Beograd: Filip Višnjić, 1996.), str. 103

nacionalizmom sociologije, politikologije, historije, prava, tj. teorijskim i praktičnim domenima koji potvrđuju i jačaju jedan drugoga u sopstvenim proizvodnim definiranjima realiteta. Novi, kosmopolitski pristup počinje na nivou dekonstrukcije granica društva i politike, kada nacionalno i internacionalno postaju neodvojivi. Kosmopolitizam posmatra stvari iz perspektive globalne igre moći u kojoj se država redefiniira kao samo jedan od aktera koji, zajedno sa multinacionalnim kompanijama, međunarodnim nevladinim organizacijama i transnacionalnim političkim strukturama, sudjeluje u široj meta-igri ovlada- vanja nad svijetom globalnih društvenih procesa.

## **Proces globalizacije i promjena obrazovne prakse**

Sociolozi koriste termin „globalizacija“ kada opisuju procese koji intenziviraju društvene odnose i međuzavisnosti širom svijeta, a koji imaju široke globalne društvene implikacije. Globalizacija, te njene prednosti i posljedice, vruća su tema moderne sociologije, sa fokusom na pitanja razaranja nacionalnog suvereniteta, ekonomske i kulturne dominacije kao novog imperijalizma i ekspanzionističkog uvećanja ekoloških rizika. Globalizacija, koju neki teoretičari smatraju isključivo ekonomskom, u vezi je sa globalnim kretanjem kapitala, a svoje izvorište ima u samoj karakteristici kapitala, koji teži neprestanom oplođavanju u svrhu stvaranja profita. Ova karakteristika je u uskoj vezi sa globalnim političkim prestrukturiranjem krajem XX stoljeća i navodnim krajem historije, odnosno uklanjanjem tzv. velikih ideologija poput komunizma sa političke karte svijeta, kada gotovo polovina zemaljske kugle, do tada pozicionirana iza „željezne zavjese“, postaje otvorena idealu samoregulatornog tržišta, što generira opšte shvatanje o prihvatljivosti kapitalizma kao jedinog ispravnog sistema ekonomskih i društvenih odnosa. Treći, ne manje bitan sastojak globalnog bum-a na prelazu iz XX u XXI stoljeće, jeste ekspanzija novih tehnologija, prije svega informatičkih i komunikacijskih, koje su od planete napravile istinsko globalno selo i omogućile fikciju nesmetanog kolanja kapitala, informacija, ljudi i resursa neslućenom brzinom. Samim time, mobilnost je prestala biti ideal i postala prijeka potreba.

Sve ovo dovodi do prevrednovanja pojma suvereniteta, kontrole određenog teritorija, prethodno pozicioniranog u okvirima nacije-države, i njegovog situiranja u jednu globalnu mrežu nacionalnih i transnacionalnih institucija. Ulrich Beck ovo novo prestrojavanje političke moći naziva „drugom modernom“<sup>60</sup>, jer se u ovom procesu značajno gubi moć države-nacije, ali ona još uvijek ostaje značajan igrač, te, za mnoge, još uvijek neostvareni ideal. Pošto korijeni procesa globalizacije leže u tržišnom, ekonomskom aspektu globalnog povezivanja, to utječe i na promjene same percepcije svijeta u kome živimo, gdje centralnim pitanjem postaje ekonomska perspektiva društva, a društvo i njegove institucije se, baš poput privatnih kompanija, promatraju kroz vizuru ekonomske održivosti. Država-nacija se u ovom procesu sve manje posmatra kao država u tradicionalnom smislu, a sve više kao administracija određenog teritorija. Riječ je o modelu administracije/kompanije kao pružaoca usluga građanima/potrošačima, koji te usluge plaćaju kroz porezni sistem. Država postaje javna poslovna administracija koju non-stop koriguju i njome djelimično upravljaju transnacionalne mreže, kojima se uz bok prislanjaju i društveni pokreti u borbi za lokalno i/ili globalno, za uvrštavanje svojih prioriteta na dnevni red administrativnih politika. Društvo, unutar ovog globalnog supermarketa, proživljava komercijalizacija svih dobara, pa i onih kulturnih, a isto tako i zahtjev za ekonomskom održivosti istih.

Kao što je navedeno, mobilnost kapitala je vezana za maksimalizaciju profita. Ljudi su postali kapital i u razvijenim i uređenim društvima, ali su, zbog regulisanih prava radnika i visoke cijene rada, te striktnih ekoloških standarda, postali glavna prepreka u maksimalizaciji profita. S druge strane, ekonomista i nobelovac **Gary Becker** (1930-) 60-tih godina XX stoljeća piše da „škole mogu biti definirane kao institucije specijalizirane za proizvodnju obuke“<sup>61</sup>, te da je ljudski kapital sličan fizičkim sredstvima za proizvodnju, poput mašina ili fabrika, a isto se tako može investirati u njega putem obrazovanja ili obuke; profit, u ovom slučaju, zavisi od povrata uloženog novca od strane „ljudskog kapitala“<sup>62</sup> koji nam je na raspolaganju. Prema tome, ljudski kapital jeste sredstvo

---

<sup>60</sup> Beck, Ulrich: *The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity*, „British Journal of Sociology“, Vol. No. 51, Issue No. 1 (2000.), str. 79-105

<sup>61</sup> Becker, S. Gary: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to education*, 3<sup>rd</sup> Edition, (Chicago: University Of Chicago Press, 1993.), str. 51

<sup>62</sup> Ibid., str. 246

za proizvodnju, gdje svaka dodatna investicija donosi dodatnu zaradu. Danas je vrijednost ljudskog kapitala eksponencijalno porasla, jer u dobu globalne mobilnosti ljudski kapital nema fizičkih ograničenja prostora. Radnik je danas u mogućnosti da fizički započne radni dan npr. u Hong Kongu, a završi ga u Moskvi ili, još bolje, korištenjem novih komunikacijskih tehnologija poput interneta, putem online konferencije može upravljati najsloženijim radnim procesima ili riješavati najsloženije probleme procesa proizvodnje na različitim krajevima zemaljske kugle, a da se pri tome fizički ne pomakne iz svoje dnevne sobe ili ureda. Isto tako, mobilnost ima negativnu konotaciju jer se često dovođi u vezu sa ekonomskim migracijama stanovništva, gdje obrazovane jedinke iz siromašnih zemalja odlaze u bogatije zemlje, privučene visokim zaradama, boljim uslovima rada ili, pak, boljim obrazovanjem. Ovaj fenomen u društvenim znanostima nazivamo „odliv mozgova“.

Šta se dešava sa obrazovanjem u ovom procesu? Osnovno obrazovanje u osnovi leži u rukama nacija i njihovih vlada. Ono pokriva učenje čitanja i pisanja, osnove matematike i učenje nekih osnovnih logičkih postavki koje omogućuju rješavanje problema. Da napomenemo, ono što nazivamo besplatnim obrazovanjem ustvari nije besplatno. To je javno obrazovanje koje plaća država iz svog budžeta. U scenariju rapidnog širenja tržišne ekonomije, obaranja granica u smislu ukidanja carinskih barijera koje su za državu-naciju bili značajan izvor prihoda, država ima sve manje resursa za održavanje svojih podsistema u koje spada i obrazovni, što se odražava i na samu kvalitetu obrazovanja. Za više slojeve društva to neće predstavljati problem, jer će oni potražiti privatne škole za svoju djecu, koje će imati resurse i uslove za kvalitetno obrazovanje. Privatne škole, koje su već ranije postavljene na tržišnom modelu poslovanja, znaju kako da se izbore sa konkurencijom podizanjem kvalitete obrazovnog procesa, jer im je jasno da će, ukoliko ne ispune očekivanja roditelja, njihov profit/učenici preći u drugu školu koja će im dati bolje obrazovanje i bolje ih pripremiti za buduće visoko obrazovanje. Globalizacija tržišta obrazovanja vodi u jasnu kvalitativnu podjelu i podjelu prema obrazovnim mogućnostima, tako da će siromašna djeca dobiti siromašno obrazovanje (ako ga i dobiju), a bogata djeca bogato obrazovanje, što u konačnici vodi daljem širenju jaza između bogatih i siromašnih. Takav je slučaj u zemljama Trećeg svijeta gdje se ove društvene, stratifikacijske makaze sve više rastvaraju.



Na nivou srednjoškolskog obrazovanja gdje su ove nejednakosti šire, obrazovanje, umjesto stimulativnog procesa učenja, postaje kalup u kojem se djeca bore za stjecanje većih ocjena i diploma, odabiru usmjerenja koja će im dati bolje mogućnosti za više nivoe obrazovanja i zaposlenja. Na ovom nivou učenje se sve više okreće specijalizaciji za buduće zaposlenje.

Sektor visokog obrazovanja je najviše pogođen globalizacijom, jer je najviše zahvaćen privatizacijom i komercijalizacijom. Nova globalizirana ekonomija traži usko specijalizirane stručnjake. Umjesto tradicionalno široko postavljelog visokog obrazovanja, u porastu je usko, specijalističko visoko obrazovanje. Sada se na globalnom nivou dešava ono što Michael Apple opisuje u SAD-u - da „ekonomija zahtijeva proizvodnju visokog nivoa tehničkog/upravnog znanja usljed nacionalne i međunarodne ekonomske kompeticije“<sup>63</sup>, te da humanistički i umjetnički predmeti sve više ustupaju mjesto predmetima vezanim za poslovanje. Sve su bitniji menadžment, marketing, istraživanje tržišta i industrija uslužnih djelatnosti ili usko specijaliziranih tehničkih zanimanja. Unutar područja obrazovanja, pred našim očima odigrava se prelaz iz metodološkog nacionalizma u **metodološki ekonomizam**.

Stoga ćemo na ovim institucijama imati visok kvalitet u smislu usko profesionalizirane i tehnički osposobljene radne snage, dok ćemo renesansnog čovjeka tražiti unutar starih univerziteta. „Veliki dio visokog obrazovanja i profesionalnog obrazovanja se ubrzano razvija na komercijalnim linijama, kao proizvod specifičnih dobro definiranih profesionalnih polja u kojima takvo obrazovanje nalazi dobro plaćene mogućnosti zaposlenja, za kojima postoji ogromna i rastuća potražnja. Ova komercijalizacija je posebno profitirala na činjenici da većina tradicionalnih univerzitetskih sistema, u većini slučajeva javno i jedno finansirana, ima tendenciju da ostaje zbunjena i opire se promjenama“<sup>64</sup>, što znači da će svi viđeniji predavači sa javnih visokoškolskih institucija, prije ili kasnije, u potrazi za bolje plaćenim poslom i boljim uslovima rada, završiti na privatnim univerzitetima u zemlji ili u inostranstvu.

Proces ekonomske globalizacije u velikoj mjeri oblikuje prioritete u definiranju predmetnih oblasti i disciplina koje se smatraju važnima i koje su povezane sa

---

<sup>63</sup> Navod u: Haralambos, Michael i Martin Holborn: *Sociology - Themes and Perspectives*, 7<sup>th</sup> Edition, (London: Collins, London, 2008.), str. 611

<sup>64</sup> Menon, Kumar Govind Mambillikalathil: *Globalisation and Education: An overview* U: *Globalization and Education*, (Berlin-New York: Walter de Gruyter Publishing, 2005.), str. 32

moogućnostima zaposlenja i ponuđene zarade. Isto tako, ovaj trend počinje da oblikuje istraživačke planove, favorizirajući istraživačka polja i predmete istraživanja koja će imati visoku vrijednost zbog intelektualnog patenta i koja će biti relevantna za daljnju komercijalizaciju. "Znanstveno istraživanje, koje se poduzima na akademskim institucijama, postaje sve više tajno zbog ugovora sa sponzorima i straha od curenja informacija koje bi se mogle patentirati. Transparentnost i otvorenost su karakteristike znanosti koje ustupaju mjesto novim zahtjevima koji mogu uticati na same istraživačke poduhvate i budući razvoj znanosti."<sup>65</sup> Bivši predsjednik Akademije nauka Indije, **M.G.K. Menon** (1928-), kaže: „Budući da je odlika biznisa i industrije svjesnost troškova, ... vrijeme je da se akademici probude u realnosti svijeta koji ih okružuje i isporučuje maksimalan proizvod uz minimalne troškove."<sup>66</sup>

Trebamo imati u vidu da se i poimanje pismenosti promjenilo u vremenu globalizacije. Dok je u XX stoljeću pismenost podrazumijevala čitanje, pisanje i smisleno izražavanje u vernakularu, pismenost XXI stoljeća podrazumijeva i barem bazičnu informatičku pismenost, a da bi radnik bio globalno konkurentan, neophodno je i poznavanje engleskog jezika. Danas je nepismena osoba ona koja ne zna koristiti računar. Da je u praksi tako, možemo spoznati refleksivnim metodom, pokušavajući se prisjetiti kada je neko od nas s olovkom u ruci napisao karticu teksta? „Napisati“ je danas pojam kojim označavamo da smo nešto otkucali ili otipkali na računaru i potom isprintali na papiru ili pohranili u elektronskom fajlu na računaru. Sa novim tehnologijama, mijenjaju se individualni i društveni obrasci kulture, a s njima i pojmovna aparatura kojom označavamo i poimamo svijet oko sebe. Ova se tehnologija reinventira, ostavljajući pojmove naizgled iste, dok je njihov sadržaj bitno promjenjen. Zbog toga, Ulrich Beck zahtijeva novu sociologiju za novo vrijeme, jer je i pojmovna aparatura klasične sociologije neadekvatna za dekodiranje i razumijevanje novog vremena druge moderne ili postmoderne.

Nova tehnologija mijenja i sam obrazovni proces, pa sve više svjedočimo o online elektronskim univerzitetima, gdje se znanje i diploma stječu putem interneta. Globalno uvezana ekonomija isto tako sve brže ulazi u recesije, odnosno onaj fenomen što ga je Karl Marx nazvao konjunkturalnim ciklusom. U nastupu

---

<sup>65</sup> Ibid., str. 33

<sup>66</sup> Ibid., str. 34

recesija, često čitava područja ekonomske proizvodnje budu zbrisana sa tržišta, što rezultira ogromnim gubitkom radnih mjesta. Već je opisana globalna tendencija ka uskom specijalističkom obrazovanju, tako da je jasno zašto se javlja potreba i za stalnom prekvalifikacijom dostupnog ljudskog kapitala. Čovjek, da bi bio konkurentan na tržištu radne snage, mora konstantno stjecati nova znanja i nove vještine. Tako nas ne čudi kada vidimo ljude u poodmakloj životnoj dobi na informatičkim kursovima ili kursovima stranih jezika. Ova pojava u sociologiji obrazovanja naziva se cjeloživotnim učenjem. Samo cjeloživotno učenje mahom se provodi u sklopu tzv. neformalnog obrazovanja, kurseva i obuka koje provode privatne kompanije, a negdje i država putem privatnih podgovarača. Pojavu državnog stimuliranja neformalnog obrazovanja nalazimo samo u visokorazvijenim demokratskim društvima današnjice, jer ono, samo po sebi, predstavlja udar na tradicionalno državno kontrolisano obrazovanje.

## **Obrazovna praksa unutar Evropske unije**

Globalne društvene procese koji oblikuju današnje obrazovanje možemo najbolje sagledati na primjeru Evropske unije i evropskih politika obrazovanja. Interes za obrazovanje na evropskom nivou pojavio se već sredinom 80-tih godina prošlog stoljeća, kao zabrinutost za nivo i kvalitet vještina evropske radne snage koju proizvode sistemi obrazovanja zemalja članica, a koji su evropski kreatori politika vidjeli kao ključni problem u stvaranju globalno konkurentne evropske ekonomije. Od samog početka, uspostavljena je veza između obrazovanja, obuke i ekonomije, te je obrazovna politika razmatrana primarno unutar njenog doprinosa ekonomskom rastu. Već Mاستrihtski ugovor iz 1992. godine značajno širi kompetencije Evropske unije, u akcijama koje razvijaju evropsku dimenziju u obrazovanju, kroz učenje jezika i razmjenu učenika i studenata. Evropska unija se fokusira na tri identitetski povezane funkcije obrazovanja: 1. promociju mobilnosti, razmjene i saradnje u obrazovanju i obuci učenika i nastavnog osoblja; 2. razvijanje evropske dimenzije obrazovanja kao šireg pokušaja razvoja evropskog identiteta; 3. ohrabrivanje priznavanja akademskih kvalifikacija i studija i razmjena informacija. Irsko predsjedavanje Evropskom unijom tokom 2004. godine nanovo vraća u centar pažnje tzv. *Lisabonsku strategiju* iz 2000. godine, s ciljem da se, do 2010. godine, evropska ekonomija uči-

ni najdinamičnijom i najkonkurentnijom ekonomijom u svijetu, zasnovanom na znanju. Obrazovanje i obuka su viđeni kao ključni instrumenti u ostvarenju ovog cilja. „Jasno, uloga obrazovnih i omladinskih politika u podršci razvoju ekonomije zasnovane na znanju je ključna. EU također prepoznaje različite kulture među državama članicama i među regijama EU, dok istovremeno naglašava zajedničko kulturno naslijeđe država članica.“<sup>67</sup>

Evropska unija u Lisabonu 2000. godine uvodi novi instrument vladanja, nazvan *Open Method of Coordination* - OMC<sup>68</sup> (Otvoreni metod koordinacije), kao alatku koja se koristi u tretiranju osjetljivih područja socijalnih politika. Putem primjene OMC-a, EU poštuje nacionalne razlike u organizaciji, vrijednostima i političkim aranžmanima obrazovanja, dok putem ovog instrumenta pokušava da dostigne zajednički evropski cilj i koordinira obrazovne aktivnosti širom Unije. Na polju visokog obrazovanja ovo znači veću mobilnost studenata i profesora putem olakšanog transfera obrazovnih kvalifikacija, stvaranje jedinstvenog evropskog istraživačkog prostora, što će rezultirati i stvaranjem jedinstvenog evropskog tržišta rada. Putem OMC-a radikalno se mijenjaju i nacionalne politike obrazovanja država članica, jer one više ne uživaju isključivi suverenitet u oblasti obrazovanja, te su podvrgnute žestokoj ekonomskoj konkurenciji.

Još 1998. godine postojala je inicijativa Francuske, Njemačke, Italije i Velike Britanije da se, do 2010. godine, započne sa razvojem nečega što bi se zvalo European Higher Education Area - EHEA (Evropsko područje visokog obrazovanja) i ova inicijativa je podloga onome što danas zovemo *Bolonjskim procesom*, zasnovanim na Bolonjskoj deklaraciji iz 1999. godine. Cilj Bolonjskog procesa jeste da još više osnaži mobilnost nastavnog osoblja i studenata, ujednače zvanja i napravi prenosivi sistem obrazovnih kredita, promovira saradnju u osiguranju kvalitete obrazovanja i saradnju u promociji evropskih vrijednosti kroz visoko obrazovanje. Tako je usvojena podjela visokog obrazovanja na dva ciklusa: trogodišnji Bachelor/Bakalar, na koji se nastavlja dvogodišnji Master studij. Sve se dešava u okviru glavnog političkog cilja kreiranja „**Evrope znanja**“: jakog ekonomskog sistema koji producira nova znanja i nove tehnologije i tako ostaje ekonomski konkurentan svjetski igrač.

<sup>67</sup> Navod u: Nafsika, Alexiadou: *Europeanization and education policies*, U: *Globalization and Nationalism in Education: World Yearbook on Education 2005.*, (London: RoutledgeFalmer, 2005.), str. 111

<sup>68</sup> Ibid., str. 112

Jedna linija politika Evropske komisije ide i na to da se „promiče atraktivnost evropskog sistema visokog obrazovanja na globalnom planu“<sup>69</sup>, sa jasnim ciljem stvaranja Evrope poželjnom i dostupnom destinacijom za mlade *wunderkinde* iz cijelog svijeta. Slučaj Evropske unije nam pokazuje da se nacionalno definisane uloge i funkcije obrazovanja mijenjaju, i to rapidno, u smjeru koji je ponajprije uslovljen potrebama glokalne ekonomije. Od obrazovanja se u Evropi očekuje da igra ključnu ekonomsku ulogu u konstrukciji „Evrope znanja“, odnosno da svoju integrativnu prirodu prilagođava politikama unutar Evropske unije. Obrazovanje u EU usko je vezano za politike zapošljavanja i inicijative koje promoviraju socijalnu pravdu.

---

<sup>69</sup> Ibid., str. 116





Program podrške obrazovanju  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina

**Uloga obrazovanja  
u konstrukciji novih  
političkih identiteta na  
južnoslavenskom prostoru  
do 1918.**





# Uloga obrazovanja u konstrukciji novih političkih identiteta na južnoslavenskom prostoru do 1918.

**Edward H. Reisner** (1885- 1949) započinje predgovor za svoju knjigu *Nationalism and Education since 1789: A Social and Political History of Modern Education* ovim riječima: „Generalno gledano, obrazovanje je javna politika neodvojiva od ekonomskih uslova, društvene organizacije i političkog upravljanja. Edukator koji bi mudro planirao aktivnosti i upravljanje školama morao bi da obrati pažnju na glavne životne okolnosti van škola i da evaluiira obrazovne procedure u okvirima dugoročne i široko inkluzivne društvene svrhe. Ništa manje, državnik, koji bi želio izgraditi efikasnu, prosperitetnu i patriotsku naciju, morao bi staviti škole na svoju listu instrumenata i koristiti ih da ostvari svoje ciljeve.“<sup>70</sup> Ova misao najbolje sumira rezultat njegovog dugogodišnjeg proučavanja samih početaka, pojave i razvoja modernog sistema obrazovanja u državama zapadne Evrope i Sjedinjenim Američkim Državama, od Francuske revolucije pa do Prvog svjetskog rata. Iako je proteklo 80 godina od kada je ova rečenica napisana, njena poruka je itekako aktuelna, jer društveni procesi koje opisuje i danas oblikuju pojedina društva, posebno u vremenima ekonomske nestabilnosti i društvenih previranja.

Po Reisneru, tri velika društvena pokreta su utjecala na razvoj obrazovanja u XVII i XVIII stoljeću zapadnjačke historije. To su: **1. sve veća važnost nacionalizma** kao forme političke organizacije; **2. postepeno uvećavanje izbornog tijela** koje bira vlade; i **3. transformacija ekonomskog i društvenog života** usljed primjene serije važnih tehničkih izuma u umijeću (društvenog) komuniciranja, te procesu proizvodnje i distribucije dobara.

Radi lakše klasifikacije, dalje ćemo referirati na ove glavne, uslovljavajuće faktore za razvoj modernog sistema obrazovanja kao: **1. nacionalizam; 2. demokracija; i 3. industrijska revolucija.** Ovi faktori su blisko povezani u svome

---

<sup>70</sup> Reisner, H. Edward: *Nationalism and Education since 1789 - A Social and Political History of Modern Education*, (New York: The Macmillian Company, 1929.), str. 7

razvoju, nekada naizgled i suprotstavljeni, ali istovremeno je svaki od njih i polazna tačka za daljnja, beskrajna grananja.

Može se s pravom reći da bi svakog od ovih faktora (nacionalizam, demokraciju ili industrijsku revoluciju) mogli uzeti samostalno kao značajnog ili čak presudnog u doprinosu današnjem razvoju sistema obrazovanja. Na koncu, svaki od njih samostalno implicira potrebu za obrazovanim ljudima. Nacionalizam, nastavljajući liberalnu misao, poziva na univerzalno obrazovanje u smislu omogućavanja maksimalnog razvoja svakog individuum: fizičkog, psihičkog i moralnog razvoja jedinke, sve s ciljem kako bi nacija, sastavljena od takvih jedinki, mogla dostići svoju punu ekonomsku i vojnu snagu. Demokracija poziva na istrajnu posvećenost obrazovanju kako bi se velike mase birača osposobile za odgovorne dužnosti i privilegije koje sa sobom nosi građanstvo (državljanstvo). Industrijska i ekonomska revolucija, sa svojom širokom primjenom naučnih znanja, umjetnosti i efikasnih obrazaca upravljanja u svakodnevnom poslovanju, poziva na sveopće obrazovanje s ciljem da svaki pojedinac postane efikasna ekonomska jedinka, produktivna i prosperitetna za sebe osobno i za snagu cijele nacije. Iako su nacionalizam, demokracija i industrijska revolucija utjecali na promjene u cijelom svijetu, njihov lokalni učinak po dato društvo bio je značajno različit.

U Evropi krajem XVIII i početkom XIX stoljeća dolazi do pojave novog i ekstremno vitalnog tipa nacionalizma, koji se širi diljem kontinenta nakon Francuske revolucije, a posebno sa Napoleonskim ratovima. U početku je ovaj nacionalizam blisko povezan sa liberalnom političkom desnicom. Međutim, nastavljajući da oblikuje politike evropskih vlada, izostavlja obećanje široke demokratizacije društva koje je u početku nosio sa sobom (*Egalite, Fratelite, Liberte*), te se napokon istopio u poplavi političkog reakcionizma. Tek je industrijska revolucija, nakon Bečkog kongresa 1815. godine, evropskom kontinentu donijela potrebu za proširivanjem glasačkih prava, odnosno proširivanja pricipacije građana u političkom procesu. Daljna demokratizacija evropskog kontinenta rezultat je borbe radnika za svoja politička prava i bolje uslove rada.

U ovom poglavlju ćemo se pozabaviti samim počecima „modernog obrazovnog sistema“ (kraj XIX i početak XX stoljeća) u Bosni i Hercegovini, zatim Srbiji i Hrvatskoj, kao dominantnim nacionalnim ideologijama toga doba na

jedinstvenom kulturnom prostoru današnjih BS-CG-HR-SR jezika<sup>71</sup>, gdje su pokrenuti procesi nacionalizacije (kao i u zapadnom dijelu evropskog kontinenta), ali usljed političkih interesa velikih sila tog vremena nisu dovršeni, te se poput bumeranga “vraćaju” 150 godina kasnije.

U široj evropskoj perspektivi, dva su dominantna modela nacionalizma u obrazovanju oblikovala evropske obrazovne sisteme. Oba modela usko koaliraju sa tipovima nacionalizama, odnosno njihovim shvaćanjima države-nacije. Jedan je francuski republikanski model, koji naciju-državu shvaća kao naciju državljana, i drugi je njemački organski model, koji naciju-državu shvaća kao proširenu porodicu. Ova fingirana različitost nastaje usljed historijskih okolnosti u kojima su pojedine države-nacije nastajale. Francuska revolucija dešava se u već postojećoj državi i mijenja njene unutarnje odnose moći, dok je Njemačku tek trebalo stvoriti iz niza malih kneževina. Dok je Francuska već postala nacija-država krajem XVIII stoljeća, Njemačka se kao država-nacija javlja tek idejno početkom XIX stoljeća, i to kao odgovor na Napoleonovu vojnu dominaciju unutar evropskog kontinenta. U tom odnosu moći starog i novog ideološkog poretka, javljaju se dva tipa nacionalizma: republikanski, percipiran kao više građanski, te etnički, percipiran više kao plemenski. Međutim, u praksi i jedan i drugi koncept temelje se na „nacionalnoj kulturi“ i to samo jednoj politički/hibridno uzgojenoj kulturi. Za sam proces utiskivanja i širenja ove nove politički redefinirane kulture služilo je opće, nacionalno obrazovanje.

Sam Napoleon (**Napoleon Bonaparte** 1769-1821) je duboko vjerovao u nacionalno obrazovanje, pa 1805. godine kaže: „Od svih političkih pitanja ovo<sup>72</sup> je možda najvažnije. Ne može postojati čvrsto uspostavljena politička država ukoliko ne postoji obrazovni sistem sa jasnim principima. Ako se dijete ne uči od malih nogu da mora da bude republikanac ili monarhist, katolik ili slobodan mislilac, država neće postati nacija. Počivaće na nesigurnosti i nestabilnim temeljima i konstantno biti izložena rasulu i promjenama“.<sup>73</sup> Razvoj obrazovnog sistema u Francuskoj, prije i poslije Napoleona, usko je pratio razvoj političkog sistema, ali je koncept obrazovanja, utemeljen u vrijeme Napoleona, uz

<sup>71</sup> Govorimo o prostoru današnjih jezičkih standarda bosanskog-crnogorskog-hrvatskog-srpskog jezika, odnosno današnjih političkih jezika utemeljenih na istočnohercegovačkom lokalnom dijalektu.

<sup>72</sup> Obrazovno, nap. M.K.

<sup>73</sup> Navod u: Reisner, H. Edward: *Nationalism and Education since 1789 - A Social and Political History of Modern Education*, (New York: The Macmillian Company, 1929.), str. 35

manje izmjene preživio turbulentna vremena XIX stoljeća. Evaluirajući razvoj nacionalnog sistema obrazovanja ovog perioda, od Talleyrandovog (**Charles Maurice de Talleyrand-Périgord**, 1754-1838) prijedloga do Napoleonovih intervencija u obrazovnom sistemu, u svakom značajnijem dokumentu koji se bavi obrazovanjem, nalazimo konstantne pokušaje kontrole mišljenja i ponašanja budućih generacija u svrhu nacionalnog jedinstva. Od samog početka prepoznata je potreba: da bi se stvorila nacija mora se, među ljudima koji je tvore, razviti osjećaj zajedničkog vlasništva nad znanjem, tradicijom, običajima, nad ljubavi, mržnjom i idealima Republike. Zbog toga je bilo bitno otvoriti škole u svakom kraju zemlje, nadohvat svakom čovjeku. Da bi imali željen sistem poduke za sve ljude, morao se organizovati centralizovan, nacionalni sistem obrazovne administracije.

Različiti su koncepti predlagani da bi se ostvarilo nacionalno jedinstvo. Condorcetov (**Nicolas de Condorcet**, 1743-1794) prijedlog je državnim obrazovanjem obuhvatao doslovno svakoga i razmatrao razvoj svakog čovjeka do njegovog maksimuma, u cilju služenja zajedničkoj, nacionalnoj stvari. Saint-Fargeauov (**Louis-Michel le Peletier, marquis de Saint-Fargeau** 1760-1793) koncept je imao za cilj suzbiti individualne razlike i razvoj društvene nejednakosti, te je još više nosio odlučnost da se kreira nacionalna solidarnost i kohezija po radikalnom republikanskom modelu. Na kraju, rješenja iz 1795. i Imperijalni univerzitet su kreirana da daju osnovna znanja i političku naklonost mladima iz srednjih i viših slojeva društva<sup>74</sup>, koji su sami po sebi bili aktivna politička komponenta nacije i čije je obrazovanje smatrano važnim za nacionalnu stvar.

Posmatrajući francusko društvo, društvene procese unutar njega koji pokreću promjene, u okvirima Deutschove (**Karl Wolfgang Deutsch**, 1912-1992) kibernetске paradigme, možemo reći da je krajnji domet Revolucije bio da dovede u balans ekonomsku i političku moć društvenih slojeva, a koja je, u zenitu vremena znanog kao *Ancien Régime*, bila teško narušena. Konstantan problem Francuske, do Treće Republike, bila je borba između države i crkve za kontrolom nad obrazovnim sistemom, odnosno politička borba u društvenoj areni između monarhizma/religije i republikanizma/sekularizma.

---

<sup>74</sup> Ovi slojevi društva su posjedovali ekonomsku moć na kojoj je počivala i moć države. To je bilo već postojeće društveno stanje u predvečerju *Starog režima* kada kralj Luj XVI saziva Les États-Généraux de 1789, prvi put nakon 1614. godine, i koji u najvećem broju čine upravo pripadnici buržoazije, ekonomski najjačijeg društvenog sloja.

Izvorište njemačkog nacionalizma, u historijskom kontekstu, leži u porazu kod Tilsita 1806. godine. Prije ovoga, njemačka društvena misao ne poznaje partikularnost nacionalizma, već se bavi univerzalnim pitanjima čovječanstva. Obrat nastaje sa Fichteovim (**Johann Gottlieb Fichte**, 1762-1814) *Obraćanjem njemačkoj naciji* - serijom od 14 predavanja tokom zime 1807-1808. godine, koje Fichte drži na Akademiji nauka u Berlinu. Ova predavanja, više od bilo kojeg drugog dokumenta tog vremena, pokazuju njemačku koncepciju nacionalizma i predloženog obrazovanja kao instrumenta za nacionalnu obnovu. Fichte je u svojim obraćanjima kombinovao dvije dominantne koncepcije političkog razvoja XIX stoljeća: nacionalizam i demokraciju. Smatrao je da će nacija biti prepoznata kao osnovna forma društvene organizacije, pa stoga mora imati svoja obilježja, vrline i sudbinu. Nacija mora dostići svoja obilježja, vrline i sudbinu kroz svjesnu kontrolu obrazovanja svoje mladeži. Ovo obrazovanje mora biti i oslobađajuće, u smislu ohrabrenja individualnih potencijala zarad opšte, nacionalne dobiti i dobrobiti.

Svoje argumente Fichte je vadio iz jedinstvenog karaktera njemačkog naroda. Njemačka rasa je, po njegovim riječima, u odnosu na ostale evropske rase bila u stanju da održi čistoću od rimskih elemenata. Bila je Urvolk (pranarod) sa svojim jedinstvenim karakterom, čije je postojanje dio božanskog plana za cijeli univerzum; njemački je narod smješten na zemlju sa ciljem da izrazi svoju posebnu genijalnost. Zato bi bilo nezamislivo da nestane, jer mu je sama priroda stvari namjenila da traje. Generalno gledano, Fichteov emocionalni apel bio je uperen da izazove emociju punokrvne i odane ljubavi prema otadžbini.

Fichte je spoznao da plamen koji je gorio u njemu nije gorio u svakome, inače Njemačka ne bi tako nisko pala. Prvi posao koji stoji pred nacijom jeste da nauči većinu građana značenju patriotizma. Da bi bila sigurna u tu većinu, svi građani moraju biti učeni. Iz ovih riječi izbija definitivni razlog zašto je potreban opšti sistem obrazovanja, prije svega da ubaci nevin i strastven patriotizam u dolazeće generacije. Fichte je smatrao nacionalističku propagandu jednom od najvažnijih funkcija državnog školskog sistema. Treba napomenuti da u to vrijeme Njemačka nije postojala kao država, već je njemački narod bio rascjepkan u desetine državica. Upravo se sa Fichteom rađa

ideja ujedinjene Njemačke *über alles*, koju će izgraditi Bismarck (**Otto von Bismarck**, 1815-1898) 60 godina kasnije. Nema boljeg uvida u obrazovanje njemačkog imperija, od obraćanja **Wilhelma II** (1859-1941) na Konferenciji o reformi srednjih škola 1890. godine. On tada kaže da je glavna slabost njemačkog srednjoškolskog obrazovanja ta što se u njemu još traži nacionalna osnova. „Osnova naše gimnazije mora biti njemačka. Naša je dužnost da obrazujemo mlade ljude da postanu mladi Nijemci, ne mladi Grci ili Rimljani... Mi moramo njemački napraviti temeljem, i njemačka kompozicija mora biti osa oko koje se sve ostalo vrti...Tu je još jedna tačka koju želim vidjeti dosta razvijenijom kod nas....to je ‚nacionalno‘ u pitanjima historije, geografije i herojske tradicije.“<sup>75</sup>Njemački obrazovni sistem je u potpunosti bio dizajniran da služi potrebama države i bio je potpuno zatvoren za bilo kakav javni utjecaj. Sve je bilo podređeno vladavini elite, dok je narod predodređen na pokoravanje.

Prusija/Njemačka time predstavlja **model ekstremnog nacionalizma** u obrazovanju, dok Francuska pokazuje **model prilagođavanja** između zahtjeva nacionalizma i zahtjeva demokratizacije društva. Kroz uvid u obrazovne sisteme Kraljevine Srbije i Banovine Hrvatske tog doba, vidjećemo da je južnoslavenski kulturni prostor u praksi potpuno preuzeo pruski (njemački) model organskog, etničkog nacionalizma, iako je u intelektualnim krugovima dominirala ideja ujedinjenja svih Južnih Slavena u jednu državu. U Bosni i Hercegovini obrazovni sistem, u modernom smislu, nije ni postojao do dolaska Austro-Ugarske, već je svaka etnokonfesionalna grupa imala zasebno obrazovanje. Osvrnuvši se 1948. godine na nemirne međuratne godine što ih je proživljavala jugoslovenska država i oštar građanski rat što je uslijedio nakon 1941. godine, istaknuti srpski historičar **Slobodan Jovanović** (1869-1958) zaključuje „kako Srbija nije Prusija, da bi mogla drugim Južnim Slavenima nametnuti svoju volju, kao što je ova posljednja uspjela nametnuti svojim svim njemačkim zemljama ujedinjenjem 1871.“<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Navod u: Reisner, H. Edward: *Nationalism and Education since 1789 - A Social and Political History of Modern Education*, (New York: The Macmillian Company, 1929.), str. 211

<sup>76</sup> Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 11

## Južnoslavenski kulturni prostor: Obrazovanje u eri pojave nacionalizama

Politička previranja na evropskom kontinentu potaknuta Francuskom revolucijom, te rađanje i uspon novog koncepta formiranja država-nacija, nisu zaobišla ni južnoslavenske zemlje: Bosnu i Hercegovinu, Hrvatsku i Srbiju. U Srbiji i Hrvatskoj dolazi do formiranja jasnih konceptata srpske i hrvatske državno-nacionalne ideologije, što u Bosni i Hercegovini, zarobljenoj unutar osmanskog feudalnog sistema, nije slučaj. Pored partikularnih srpskih ili hrvatskih nacionalnih konceptata, među vodećim intelektualcima tog vremena razvijan je i koncept zajedničke južnoslovenske države-nacije.

Osnovno polazište srpskog i hrvatskog nacionalnog programa bilo je prisvajanje svih južnaslavenskih naroda štokavskog narječja, s ciljem njihovog okupljanja u jednoj zajedničkoj državi. Niti jedan od programa nije smatrao da su jezik, ime i religija prepreke u ostvarenju toga cilja. Kao primjer uzeto je postojanje raznih pokrajinskih imena u Njemačkoj i Italiji, koji nisu spriječili ujedinjenje. Isto tako, navođen je primjer Albanije u kojoj postojanje katoličanstva, islama i pravoslavlja nije predstavljalo prepreku nacionalnom jedinstvu.

Temelj ideje zajedničke južnoslovenske države-nacije bilo je ilirstvo **Ljudevita Gaja** (1809- 1872). Ono je izvoriste jugoslovenske ideje i unitarizma, jer je počivalo na premisi da su Hrvati, Slovenci, Srbi i Bugari jedan narod, te se za njih pokušao stvoriti jedan zajednički jezik, koji bi vodio njihovom kulturnom, a zatim i političkom jedinstvu. Jugoslovenski programi mogli bi se podijeliti u dvije grupe. Prvu čine programi koji su se mogli ostvariti na račun Osman-skog i Habsburškog carstva, a drugu programi koji su zamišljali ostvarenje jugoslovenskog jedinstva u okviru Austro-Ugarske monarhije. Prvi programi zamišljali su oslobođenje južnoslavenskih zemalja od osmanske i austrougarske okupacije i njihovo ujedinjenje u zajedničku državu-naciju. U drugoj vrsti političkih programa naglašavano je jedinstvo Hrvata, Srba i Slovenaca, pod vođstvom Hrvata na području Austro-Ugarske, i smatrano je da će, ako se ovi narodi ujedine, steći ravnopravan status u okvirima Monarhije, čime bi ona iz

Dvojne prešla u trojnu monarhiju. Na toj liniji, mnogi su pozdravljali aneksiju Bosne i Hercegovine jer su smatrali da to jača položaj slavenske populacije unutar Monarhije, dok su hrvatski nacionalisti držali da to snaži položaj Hrvatske u odnosu na Srbiju unutar južnoslovenskog pokreta.

## **Srbija i srpski nacionalni nastavni planovi nakon stjecanja nezavisnosti 1878. godine**

Prvi srpski ustanak pod **Karađorđem Petrovićem** iz 1804. godine nije uspio, ali je njegov nasljednik, Miloš Obrenović, uspio osigurati određen stepen autonomije Srbije pod osmanskom upravom, a 1830. godine i vazalnu samostalnost. Kraljevina Srbija 1878. godine stječe punu državnu neovisnost. U vrijeme vladavine **Miloša Obrenovića** (vladao 1815-1838) i **Aleksandra Karađorđevića** (vladao 1842-1858) u Srbiji su izgrađene državne ustanove i definiran nacionalni program. Za razvoj srpskog nacionalnog programa i ciljeva značajan je bio rad dvojice ljudi: **Vuka Stefanovića Karadžića** (1787-1864) na području lingvistike i etnografije i **Ilije Garašanina** (1812-1872), koji je 1844. godine napisao prvi srpski nacionalni program.

Vuk Stefanović Karadžić je najznačajniji srpski učenjak iz ovog perioda i autor prve savremene srpske gramatike, kojom je standardiziran srpski književni jezik. Neki aspekti Karadžićevog rada su zbližili Srbe i Hrvate, dok su drugi, u političkom kontekstu, imali sasvim suprotan učinak. Karadžić je prihvatio tadašnju vladajuću misao u Evropi, da je identitet jedne nacije utemeljen na jeziku kojim ona govori, te 1836. godine piše članak *Srbi svi i svuda*. Tu tvrdi da su svi Južni Slaveni koji govore štokavskim narječjem Srbi i dalje logično zaključuje da su sve zemlje u kojima se govori štokavica srpske, što obuhvata Hrvatsku, Istru, Dalmaciju, Vojvodinu i Bosnu i Hercegovinu. Karadžić je držao da vjera nije bitan element u identifikaciji nacije, jer ako katolici, luterani, kalvinisti i unitarijanci sebe smatraju Mađarima, tada i katolici, pravoslavci i muslimani mogu biti smatrani Srbima. Iako njegovi stavovi nisu bili široko prihvaćeni među srpskim lingvistima, njegovi pogledi po ovom pitanju, zbog autoriteta koji je uživao, našli su mjesta u kasnijim srpskim udžbenicima iz geografije, historije, književnosti, te i u gramatikama. Čak je i osnivač srpskog



socijalizma, **Svetozar Marković** (1846-1875), koji nije bio sklon obnovi Dušanovog carstva, smatrao da je Bosna zemlja gde je srpski narod podijeljen u tri vjere.<sup>77</sup> Slična viđenja nalazimo i kod **Jovana Cvijića** (1865-1927) u njegovim kasnijim etnografskim radovima, što doslovno prati evropska shvaćanja tog vremena o jezičkom određenju nacije.

Dok je Karadžić kod Srba gradio osjećaj kulturnog i književnog jedinstva, Ilija Garašanin se bavio nacionalnim političkim programom, s ciljem da ustanovi koje bi teritorije u konačnici trebale biti uključene u srpsku državu. U svom prvom mandatu ministra unutrašnjih poslova Kneževine Srbije, Garašanin 1844. godine kreira tajni dokument *Načertanije*, za potrebe tadašnje srpske Vlade, u kome izlaže politički program ujedinjenja svih Srba, ma gdje oni žive. U svom pogledu na buduću srpsku državu, njegov fokus je na zemljama koje su bile uključene u srednjovjekovno Dušanovo carstvo, ali je poticao i uključivanje područja naseljenih katoličkim i muslimanskim stanovništvom, kao što su Bosna i Hercegovina, Dalmacija i Vojvodina. Pošto je Garašanin proveo cijelih 30 godina u državnoj službi (od 1837. godine do 1867. godine) obnašajući visoke funkcije, od ministra unutarnjih poslova i, u par mandata, dužnost ministra inostranih poslova, njegovi pogledi imaju značajnu težinu, te su, kao i Karadžićevi, našli mjesta u srpskim školskim udžbenicima. Tokom nacionalnih previranja na evropskom kontinentu polovicom XIX stoljeća, dolazi do suradnje između Srba i Hrvata i približavanja političkih stavova. Međutim, suradnja se slama na pitanju Bosne i Hercegovine, kao životnog prostora na koji su prava polagali i jedan i drugi nacionalni program. Nakon pada Bosne i Hercegovine pod austrougarsku upravu 1878. godine, srpska se državna politika okreće izvornoj Garašaninovoj ideji obnove starog Dušanovog carstva. Na taj se način srpski nacionalni program dovodi u koliziju s bugarskim nacionalnim težnjama prema Makedoniji, što dovodi do serije tzv. Balkanskih ratova.

Srpske su vođe rodoljubne osjećaje poticali kroz obrazovni sistem i medije. Ministar prosvjete Srbije 1908. godine, obrazlažući svoj zahtjev Parlamentu da mu se odobri više novca za školovanje omladine, ističe kako se njegov zahtjev temelji na „potrebama srpstva...” i za školovanje „đaka koji su budućnost

---

<sup>77</sup> Ibid., str. 29-30

srpstva“.<sup>78</sup> Kao i u ostalim evropskim zemljama, i srpska je vlada intenzivno radila na jačanju nacionalne svijesti i pripremala stanovništvo na žrtve radi teritorijalnog širenja. S time u vezi, srpski službeni izvori su često Grke, Albance, Nijemce i Mađare opisivali kao historijske neprijatelje koji su okupirali srpske zemlje. Za južnoslovensku ideju ujedinjenja, kamen spoticanja postaje trenutak kada se srpske i hrvatske teritorijalne projekcije počinju direktno sukobljavati.

U slučaju Srbije, nacionalni cilj je bio jasan: „oslobođenje srpskih zemalja i srpsko narodno jedinstvo“<sup>79</sup>, što nalazimo ucrtano i na karti objavljenoj 1908. godine u najpopularnijem srpskom kalendaru *Vardar*<sup>80</sup>, glasilu Kola srpskih sestara, gdje su kao srpske zemlje naznačene sve zemlje u kojima žive Južni Slaveni: Hrvatska, Slavonija, Dalmacija, Vojvodina, Istra, Bosna, Hercegovina, Crna Gora, Kosovo (Stara Srbija) i Makedonija. U programu tajne organizacije *Ujedinjenje ili smrt*, popularno znane pod imenom *Crna ruka*, u prvom članku njenog Statuta stoji da je njen cilj ujedinjenje srpstva, dok su u članku 7. označene srpske zemlje koje treba osvojiti. Ne treba ni napominjati da je spisak srpskih zemalja iz pravilnika *Crne ruke* identičan karti štampanoj u kalendaru *Vardar* Kola srpskih sestara. Iste zemlje koje Kolo srpskih sestara i *Crna ruka* navode kao srpske, nalazimo i u srpskim školskim udžbenicima u ovom periodu.

U martu 1880. godine, skupština Srbije je donijela zakon na osnovu kojeg je osnovan Glavni prosvetni savet. Zakon je određivao da će ministar prosvjete i crkvenih poslova upravljati višom i osnovnom nastavom, u skladu s državnom idejom i savremenim školstvom. Ovaj savjet bio je glavno savjetodavno tijelo ministra prosvjete i crkvenih poslova, a njegova je funkcija bila da daje mišljenje o svim važnim pitanjima vezanim za nastavu, razvoj školstava i književnosti. Savjet je razmatrao prosvjetno planiranje, odobravao učiteljske dozvole, učeničke ispite, pregledao i odobravao udžbenike i knjige za školske biblioteke. Kasnije je njegova nadležnost proširena, tako da nije bilo aspekta školskog sistema koji je ostao van te nadležnosti. Vlada i ministar su određivali ciljeve obrazovnog sistema, a savjet je razrađivao planove i programe njihovog ostvarenja.

---

<sup>78</sup> Navod u: Ibid., str. 37-38

<sup>79</sup> Ibid., str. 107

<sup>80</sup> Vardar: Kalendar (Beograd: Kolo srpskih sestara, 1908.), str. 94. sa pratećom mapom

Prvi je savjet imenovao prvi ministar prosvjete i crkvenih poslova, **Stojan Novaković** (1842- 1915), također poznat i kao autor prve *Srpske čitanke za niže gimnazije i realke*. Na prvom sastanku savjeta, ministar Novaković u svome obraćanju zacrtava put odanosti obrazovnog sistema srpskim nacionalnim ciljevima, izjavljujući kako je to tijelo preuzelo krupnu odgovornost i označavajući njegovu zadaću kao pomaganje nacionalnog napretka. Dalje Novaković kaže, izlagajući potrebu izrade jasnog programa i koordinacije svih prosvjetnih nastojanja radi jedinstvenog cilja, da "od škole zavisi budućnost jednog naroda, a škola će postati jak i moćan organizam u životu narodnom, kad u njoj na svakom kraju otadžbine bude jedna duša, jedna tendencija i jedna moć".<sup>81</sup>

Novakovićeva izjava da savjet treba da djeluje u skladu s srpskim nacionalnim interesima je uvažena u nastavnim planovima i udžbenicima. Svrha nastavnih planova i odobrenih udžbenika je bila da odgajaju odane, rodoljubne građane, koji će oduševljeno podupirati nacionalne ciljeve novoformirane srpske države. Savjet je propisao da jezgra nastave u osnovnim školama bude srpski jezik. Također, istaknuta je važnost historije i geografije, uključujući i "izučavanje srpskih zemalja van Kraljevine"<sup>82</sup>. Prema nastavnom planu za osnovne škole iz 1883. godine, svaki je učenik četverogodišnjeg programa provodio 93 časa u razredu. Od toga je 26 časova bilo posvećeno učenju srpskog jezika, osam časova kombiniranoj geografiji s historijom, četiri časa srpske historije i osam časova religijske nastave na kojoj se naglašavala pravoslavna vjera i proučavala Srpska pravoslavna crkva. Otprilike 50% razredne nastave bilo je posvećeno predmetima direktno vezanim za Srbiju i do 1914. godine u srpskim osnovnim školama nije se učila abeceda, niti latinično pismo. Godine 1881. postojale su dvije vrste srednjih škola: realke i gimnazije. U realkama su naglašavane prirodne nauke i savremeni jezici u pripremi za određena zanimanja, dok je gimnazija tražila klasična znanja i služila kao priprema za univerzitet. Nastavni plan je 1881. godine bio isti za prva četiri razreda u obje škole i iznosio je 122 časa od kojih je 17 bilo odvojeno za srpski jezik i gramatiku, šest za srpsku historiju i 12 na geografiju.<sup>83</sup> Iako je srpski obrazovni sistem bio sekulariziran,

<sup>81</sup> Tešić, Vladeta: *Sto godina prosvetnog zavoda Srbije 1880. - 1980.*, (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1980.), str. 58-59

<sup>82</sup> Navod u: Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 50

<sup>83</sup> Ibid., vidi više na str. 50-52

Srpska pravoslavna crkva imala je status državne institucije. Ona je osiguravala spoj između Srba iz Srbije i onih koji žive pod osmanskom i habsburškom upravom. Crkva i država su usklađivale svoja nastojanja, naročito na prosvjetnom planu, a sve u ime nacije.

Temeljni udžbenik za učenje srpskog jezika bila je čitanka, obično kombinirana s gramatikom. U čitankama su naglašavane narodne i rodoljubive teme. Važni su bili i odabrani tekstovi koji su govorili o porijeklu Srba i njihovim odnosima s drugim Slavenima, o historijskim srpskim zemljama i tekstovi u kojima je isticana vjernost otadžbini. Recimo, u čitanci za osnovne škole autora **Filipa Hristića** (1819-1905), u izdanju iz 1855. godine, opisane su i hrvatske zemlje, kojima isti autor, u dva naredna izdanja iste čitanke (objavljena 1872. godine i 1885. godine), pomiče granicu prema zapadu, kako bi se podudarila sa preovladajućim srpskim tumačenjem da je stanovništvo u Bosni srpsko. U čitanci za osnovne škole iz 1907. godine, autora Protića i Stojanovića, ide se korak dalje, pa u njoj stoji da je "srpski narod zle sreće" jer su samo dvije srpske zemlje slobodne: Srbija i Crna Gora, dok u drugim "lepim srpskim zemljama: Bosni, Hercegovini, Sremu, Banatu, Bačkoj, Hrvatskoj, Slavoniji, Dalmaciji, Istri, Staroj Srbiji, Mačedoniji, Vidinskoj i Sredačkoj oblasti"<sup>84</sup> sude tuđinci srpskom narodu... Teško je braći našoj u ovim srpskim pokrajinama".<sup>85</sup> Svi korišteni udžbenici bili su prožeti odanošću svojoj otadžbini Srbiji. Nije bilo kolebanja u vezi s ovim načelom koje je ponavljano u različitim oblicima: u ogledima, u narodnom pjesništvu, prikazima junačkih djela i narodnih junaka, narodnim poslovicama. Učenike se navodilo da svoj život treba da posvete svojoj otadžbini i da je najveće iskušenje njihovih osobnih vrijednosti njihova spremnost da žrtvuju svoj život za Srbiju. Učili su da je Srbija "lepa i mila zemlja" i da ju je Bog obdario najvećim zemaljskim blagom. Različite pjesme i tekstovi u kojima se veličalo mučeništvo, odnosno veličala smrt za svoju otadžbinu, bili su uvršteni u čitanke, poput narodne pjesme *Musić Stevan*, kojoj je dodat podnaslov *Slavno je umreti za otadžbinu*; tekst **Stevana Sremca** (1855-1906) *Zaboravljeni Obilići* ili Sremčeve pjesme *Prva*

<sup>84</sup> Oblasti grada Vidina i Sofije (Sredec je stari naziv za Sofiju jer u bugarskom nacionalnom programu, odnosno u njegovoj kartografiji Sofija zauzima središnje mjesto unutar Velike Bugarske). Obje oblasti su u današnjoj Bugarskoj.

<sup>85</sup> Navod u: Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 86

želja Srbina.<sup>86</sup> Središnja tema tekstova čitanki je Kosovo i kako je srpstvo izdano od jednog svoga sina, te se kroz njih konstantno provlači krilatica “Samo sloga Srbina spasava”.

U čitankama se naglašava i važnost jezika i djela Vuka Stefanovića Karadžića za srpski jezik i narod. U čitanci Protića i Stojanovića stoji da se ne smije potcijeniti svoj jezik. Ako neko to radi, to je “znak da ne voliš naš srpski narod; da ne želiš da se srpski svuda čuje, gde god Srbin živi; znači da ne želiš Veliku Srbiju, u kojoj će biti ujedinjeni svi Srbi, koliko ih god ima. A to tuđin i naš neprijatelj želi i voli, zato i ne zove namerno naš jezik u srpskoj Bosni srpskim jezikom nego ‘bosanskim’, i zato namerno kaže da se u Crnoj Gori govori crnogorski, a ne srpski. Stoga čuvaj se i ti da ne potpomažeš neprijateljske želje i namere tuđinaca”.<sup>87</sup> Sve južnoslovenske zemlje pod austrougarskom vlašću: BiH, Vojvodina i Dalmacija, opisivane su kao srpske zemlje, pa je u čitankama za četvrti razred osnovnih škola mjesto našla i romantičarska, nacionalistička tužaljka **Stevana Vladislava Kačanskog** (1828-1890), *Jadna Bosna*, sa ponavljajućim stihom na kraju svake strofe: “Srbijo, Srbijo Bosna te zove!”

U nastavi geografije, djeca su učena koje su to srpske zemlje i mjerila po kojima se određivalo ko je sve Srbin. U udžbeniku *Zemljopis za niže razrede srednjih škola* iz 1883. godine, autora **Vladimira Karića** (1848-1893), stoji: “Sva srpska zemlja ne čini jednu državnu celinu, već je na razne načine raskomadana u više država. Prema sadašnjem političkom stanju, delovi srpske zemlje čine tri vrste. U prvu vrstu dolaze nezavisne srpske države: kraljevina Srbija i kneževina Crna Gora; u drugu vrstu, srpske zemlje pod Austro-Madžarskom: markgrofovina Istra, kraljevina Dalmacija, kraljevina Hrvatska i Slavonija i Banat sa Bačkom; u treću vrstu, srpske zemlje pod Turcima: Bosna i Hercegovina, Stara Srbija i Makedonija”.<sup>88</sup> Zatim, Karić ponavlja stavove Vuka Stefanovića Karadžića iz teksta *Srbi svi i svuda* i piše: “Drži se, da su se svi narodi, koje mi danas zovemo Slavenima, zvali nekad Srbima, a Sloveni da su bili tek jedno pleme srpsko, koje je u toku vremena iskočilo najviše na vidik, pa potisnulo ono zajedničko ime svojim plemenskim, i naturilo ga svima ostalim plemenima,

<sup>86</sup> Jedan stih iz ove pjesme ide ovako: „Sini, sunce da ogrejem ruke,/ da proteram po Kosovu Turke!”

<sup>87</sup> Protić M., Ljubomir i Vladimir D. Stojanović: *Srpska čitanka za IV razred osnovnih škola u Kraljevini Srbiji*, 7. izdanje, (Beograd: Državna štamparija, 1907.), str. 77-79

<sup>88</sup> Karić, Vladimir: *Zemljopis za niže razrede srednjih škola*, (Beograd: Državna štamparija Beograd, 1883.), str. 72

osem jednome samo a na ime našem narodu (srpskome), koji i docnije zadržao svoje ime”.<sup>89</sup> Ova ista tvrdnja se ponavlja i u drugim udžbenicima geografije iz ovog perioda. Karić u svome udžbeniku govori o 8.600.000 Srba, od kojih tek jedna šestina živi u Srbiji, te da je srpski narod “podeljen u tri vere: pravoslavnu, katoličku i muhamedansku”.<sup>90</sup>

Svi udžbenici historije upotrebljavani u školama, redom su počinjali dolaskom Srba na Balkan, ponavljajući od riječi do riječi tezu koju smo već vidjeli u udžbenicima geografije: da su svi Slaveni bili Srbi. Središnja tema udžbenika bila je: koje su sve to zemlje Srbi naselili u to vrijeme, čineći, u očima djece, sasvim legitimnim pravom srpske zahtjeve za južnoslavenskim zemljama. Mnogi od ovih udžbenika Hrvate prikazuju srpskim plemenom. Udžbenici historije naglašavali su jezik, vjeru i običaje. U udžbeniku autora **Milenka Vukićevića** sublimira se sve što su ostali napisali o otadžbini, pa Vukićević kaže da otadžbina uključuje sve zemlje u kojima ljudi govore “našim jezikom a koji je srpskog porekla”. U udžbenicima se ponavlja i stara teza Vuka Stefanovića Karadžića o Dubrovniku kao “kolijevci srpske visoke kulture”, te da se “od svijui srednjovjekovnih tvorevina srpskog naroda najduže održala Dubrovačka republika”.<sup>91</sup> Svi autori udžbenika dosta prostora posvećuju važnosti prelaska Srba na kršćanstvo, posebno na pravoslavlje. Dosta prostora je posvećeno Ćiril i Metodiju i njihovom misionarskom radu. Zatim, autori ističu kako su Ćirilo i Metodije bili uspješni među Srbima, ali da su srpski Hrvati bili izgubljeni za srpsku naciju i pravoslavlje zbog prodora katoličanstva. Isto tako navode da su Srbi bili stalno progonjeni zbog svoje vjere u srpskim zemljama pod austrougarskom i osmanskim okupacijom.<sup>92</sup> Drugi autori navode kako su patnje Srba bile veće pod katolicima nego pod muslimanima. Generalno se učenicima sugerisalo da su Srbi prisiljeni boriti se za goli opstanak u svim srpskim zemljama pod tuđinskom okupacijom. U svim udžbenicima tog perioda ističe se uloga nacionalnih revolucija iz 1849. godine i borbi Srba za svoj jezik i vjeru u srpskim zemljama pod tuđinskom okupacijom.

---

<sup>89</sup> Ibid., str. 68

<sup>90</sup> Navod u: Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 147

<sup>91</sup> Vukićević, M. Milenko: *Istorija srpskog naroda za srednje škole*, knjiga II, (Beograd: Nova štamparija „Davidović“, 1912.), str. 17

<sup>92</sup> Navod u: Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 196

Prostor Bosne i Hercegovine je, prema tadašnjim srpskim školskim udžbenicima, neupitno “vekovna srpska zemlja”, jer su projicirane granice srpskih zemalja na Cetini i Uni. Kralj Tvrtko I Kotromanić je jedan od velikih srpskih vladara, dok je stanovništvo u Bosni i Hercegovini podijeljeno u tri vjere, ali “govori srpskim jezikom i jednog je porekla”. Što se muslimana u BiH tiče, radi se o “Srbima muslomanima koji primivši Islam, a zadržase svoj maternji (srpski) jezik i mnoge običaje svojih predaka”.<sup>93</sup> Za događaje iz 1878. godine **Mihailo Jović** u svome udžbeniku piše: “Iako su Srbi proširili svoju otadžbinu, opet im je ovaj rat doneo mnogo štete, jer one najljepše srpske zemlje - Bosnu i Hercegovinu - dobi Austrija”.<sup>94</sup> Druga, za srpsku historiju značajna pokrajina koja je obrađivana, bila je Mačedonija, “kolevka Dušanovog carstva”.

Sasvim je jasno, i s ovim površnim uvidom u srpski obrazovni sistem, da jugoslovenske ideje nisu imale šta da traže na tržištu nacionalnih ideologija tadašnje Kraljevine Srbije. U svojim zaključnim razmatranjima analize školskih udžbenika Kraljevine Srbije, **Charles Jelavich** (1922-) piše: “Cilj je srpskog naroda bio, počevši od prvog srpskog ustanka 1804, osloboditi i ujediniti cijeli srpski narod, koji je živio pod otomanskom i habsburškom vlašću, u jedinstvenu neovisnu državu. Sve su srpske školske knjige bile prožete tom temom. Ulogu koju su školski udžbenici trebali igrati u postizanju toga cilja definirao je 1881. Stojan Novaković, koji je utemeljio prvi neovisni prosvjetni sustav Srbije. On je naznačio da svrha školskih udžbenika mora biti usmjerena prema unapređenju nacionalnih ciljeva. Političko vođstvo u Beogradu nikada nije skrenulo s toga stajališta”.<sup>95</sup>

## Hrvatska i nacionalni obrazovni sistem u okrilju “Dvojne monarhije”

Iako su Hrvati živjeli u Habsburškome carstvu, oni su nakon Nagodbe<sup>96</sup> 1867. godine živjeli pod različitim upravnim vlastima: austrijskim i ugarskim. Zemlje koje hrvatska nacionalna ideologija smatra svojim (Hrvatska, Slavonija

<sup>93</sup> Vukićević, M. Milenko, op. cit., str. 93

<sup>94</sup> Jović, Mihailo: *Srpska istorija sa slikama za IV razred osnovne škole*, II, (Beograd: Štamparija Velimir Valozić, 1913.), str. 144

<sup>95</sup> Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 257

<sup>96</sup> Nagodba je podijelila Habsburšku monarhiju na austrijski i mađarski (ugarski) dio.

i Vojvodina) bile su u ugarskom dijelu carstva, dok su Dalmacija i Istra bile u austrijskom. Nakon 1878. godine, pod upravu Monarhije dolazi i Bosna i Hercegovina, koju su Hrvati smatrali svojom zemljom, a koja ostaje pod zajedničkom upravom Austrije i Ugarske, odnosno pod direktnom upravom bečke krune.

Nasuprot Srbiji koja je stekla prvo autonomiju, pa potom državnu nezavisnost, Hrvati su se tek borili za kulturnu autonomiju u okviru Habsburške monarhije. Veliki udarac borbi “za nacionalnu stvar” bilo je prihvaćanje mađarskog jezika kao obaveznog jezika u hrvatskim školama. Na borbi za jezička prava Hrvata i otporu mađarizaciji izrasla je nova generacija intelektualaca, predvođena Ljudevitom Gajem, čije ime postaje sinonim za ilirski pokret. Gaj je dijelio rasprostranjeno savremeno uvjerenje da je jezik taj koji određuje naciju, ali je istovremeno uvidio da Hrvati govore ne samo štokavskim, već i kajkavskim i čakavskim dijalektom, te je svoja nastojanja usmjerio u tom pravcu da se postigne nacionalna saglasnost u jezičkom pitanju i štokavica uzme kao hrvatski jezički standard. Vjerovao je da je jedinstvo po jezičkom pitanju osnova za postizanje njegovog glavnog cilja: političkog ujedinjenja Hrvatske, Slavonije i Dalmacije, zemalja hrvatske Trojedne Kraljevine. Gajeve ideje ne samo da su bile bitne za razvoj otpora mađarizaciji, već su, zahvaljujući odabiru štokavskog dijalekta, omogućile kulturnu saradnju sa Srbima. Sam Ljudevit Gaj je predviđao da će se, putem jezika, postići kulturno jedinstvo Južnih Slavena, a potom i političko jedinstvo. Njegove ideje su kasnije poslužile za razvoj političke unitarističke ideje o jedinstvenom jugoslovenskom narodu. Njegove ideje o jeziku bile su važne za razvoj hrvatske nacionalne svijesti i 1847. godine Sabor donosi odluku kojom hrvatski jezik proglašava službenim jezikom Banovine Hrvatske.

Tokom revolucionarnog perioda 1848-1849. godine, dolazi do tijesne saradnje između Srba i Hrvata u okvirima Habsburške monarhije, gdje i jedni i drugi podupiru ideju austroslavizma, odnosno shvatanja da bi se Monarhija trebala preurediti kako bi se pripadnicima slavenskih naroda omogućila veća uloga u vlasti ili se organizovati kao trojna Monarhija. Značajan događaj nakon revolucionarnog perioda koji je promicao južnoslavensko razumijevanje, bio je tzv. Bečki dogovor o jeziku iz 1850. godine, kojim se ijekavska varijanta štokavskog narječja uzima kao književni standard za Hrvatsku i Srbiju.



Za Hrvatsku i hrvatski obrazovni sistem važan datum jeste već spomenuta Nagodba iz 1867. godine između Austrijanaca i Mađara. Nakon nje, Sabor pokreće pregovore s Ugarskom o novom hrvatsko-ugarskom sporazumu, pa se 1868. godine sklapa Hrvatsko-ugarska nagodba kojom je Hrvatskoj data upravna samostalnost, nezavisno sudstvo i vlast nad obrazovnim sistemom. Ovom Nagodbom Hrvatska, što se tiče obrazovnog sistema, dolazi u gotovo identičan položaj kao i Srbija. No, u hrvatskom slučaju postoje značajna ograničenja obrazovnog suvereniteta, jer je svaki zakon koji je donosio Sabor morao imati i supotpis habsburškog vladara. Ova nagodba nije ispunila niti minimalne zahtjeve hrvatskih nacionalista.

U Hrvatskoj tokom šezdesetih dolazi do osnivanja triju najvažnijih političkih partija toga vremena: Unionističke stranke, popularno znane kao mađaronska, koja je zastupala uske veze Hrvatske s Mađarskom, sa izrazitim antipravoroslavnim i antisrpskim programom ili protiv bilo kakve ideje ujedinjenja Južnih Slavena. Ona je bila vodeća stranka u Hrvatskoj do 1873. godine.

Narodna stranka, predvođena biskupom Strossmayerom (**Josip Juraj Strossmayer**, 1815-1905) i kanonikom **Franjom Račkim** (1828-1894), zagovarala je političko i upravno ujedinjenje Trojedne Kraljevine. Iako su vodeći ljudi ove stranke su bili zagovornici ilirske ideje da su svi Južni Slaveni jedan narod, držali su da svaka narodnost treba da zadrži svoju posebnost, a da se istovremeno radi na otklanjanju kulturnih razlika. Najvažniji korak za Narodnu stranku bio je zajednički književni jezik i ova stranka je snažno podupirala Bečki dogovor, te se zalagala se za upotrebu ćirilice i latinice u školama, kako bi Srbi i Hrvati mogli dijeliti zajedničku književnost. Narodna stranka i njeno vođstvo su i preteča ustanova koje su unapređivale jugoslovenske ideje. Najveći poduhvat ove vrste bilo je utemeljenje Jugoslovenske akademije nauka i umjetnosti (JAZU) u Zagrebu, zatim projekt rječnika hrvatskog ili srpskog jezika. Ova stranka je čvrsto zagovarala srpsko i hrvatsko jedinstvo.

Hrvatska stranka prava ili pravaši, predvođeni **Antom Starčevićem** (1823-1896), snažno je zastupala hrvatska nacionalna uvjerenja i bila izrazito antisrpski nastrojena. Pravaši su držali da se u Dvojnoj monarhiji prema Hrvatskoj postupava nepravedno, pa su tvrdili da Hrvatska ima pravo da raskine sve veze sa ovom tvorevinom i uspostavi nezavisnost koju je imala u srednjem vijeku. Po

pravašima, glavni vanjski neprijatelj jeste Habsburška carevina, a glavni unutarnji neprijatelj su oni što zastupaju jugoslovenske ideje. Baš kao što su u Srbiji držali da su svi štokavci Srbi, tako je i Starčević tvrdio da su svi štokavci Hrvati. Poput beogradskih kolega, i Starčević je imao razvijen osjećaj za nacionalnu etnografiju i kartografiju, pa je tvrdio da “celo pučanstvo među Macedonijom i Nemačkom, među Dunajem i Adriatičkim morem, ima samo jednu domovinu, samo jedan život hrvatski”.<sup>97</sup> To znači da su Hrvatska, Slavonija, Dalmacija, Srbija, Bosna, Hercegovina, Crna Gora, Vojvodina i Slovenija sve hrvatske zemlje. Ili, kako Starčević piše, “u svim tim zemljama, međutim, samo je jedan politički narod i jedan jezik - hrvatski”.<sup>98</sup>

Uvidom u Starčevićeve nacionalne projekcije i projekcije njegovih beogradskih kolega, jasna je ideološka, odnosno teritorijalna linija sukoba - Bosna i Hercegovina, kao ekskluzivni *Lebensraum*. Pored pitanja Bosne i Hercegovine, političke sukobe između Srba i Hrvata u Hrvatskoj izazvaće još jedno ključno nacionalno pitanje - pitanje obrazovanja. Ovaj sukob nacionalnih ideologija u Hrvatskoj naglasit će dva događaja: usvajanje novog zakona o školstvu, kojeg hrvatski Sabor usvaja 1874. godine i okupacija Bosne i Hercegovine 1878. godine.

Zakon o školstvu imao je dva osnovna cilja: prvi, da ukloni nadzor nad školama koji je do tada imala crkva i da školstvo dođe pod nadležnost sabora. Država je ovim dobila zadatak da određuje sve aspekte obrazovanja i odgoja, osim onih koji se direktno tiču vjere. Ovoj sekularizaciji školskog sistema, koja je već implementirana u većini evropskih zemalja, oštro su se suprotstavile i Katolička i Pravoslavna crkva. Pravoslavna crkva je tražila da se njene škole izuzmu iz odredaba novog zakona, što je Sabor odbio.<sup>99</sup> Drugi cilj zakona bio je političke naravi. Po zakonu, srpski i hrvatski učenici su trebali upotrebljavati iste knjige u nastavi i učiti više jedni o drugima. Vjerovalo se da će ovim srpska djeca biti odgajana kao lojalni državljani Hrvatske i da ih neće privlačiti susjedna Kraljevina Srbija. Ovaj je aspekt novog zakona posebno uznemirio srpske nacionaliste, koji su ga oštro napali.

<sup>97</sup> Gross, Mirjana: *Povijest pravaške ideologije*, (Zagreb: Institut za hrvatsku povijest, 1973.), str. 15-53

<sup>98</sup> Ibid., str. 15-53

<sup>99</sup> Ovdje se branio princip crkveno-prosvjetne autonomije, koji je Srpska pravoslavna crkva uživala u okviru Habsburške monarhije, a koji je bio, u jednom dijelu, preslika otomanskog sistema mileta.

S obzirom da smo se već upoznali s kartografskim projekcijama obje nacionalne ideologije, sasvim je razumljiva važnost okupacije Bosne i Hercegovine 1878. godine i Srbima i Hrvatima, te zašto ista ima snažan utjecaj na njihove političke odnose. Srbi snažno osuđuju okupaciju, jer u svojim nacionalnim projekcijama računaju da, dok god je Bosna i Hercegovina pod Osmanskim carstvom - carstvom na izmaku snage i pred raspadom - još uvijek imaju dobre šanse za ostvarenje svojih nacionalnih ciljeva. Kod Hrvata, reakcije su pomiješane. Dok Strossmayer ne prihvata okupaciju, Starčević je osuđuje kao okupaciju još jedne hrvatske zemlje. Sabor pozdravlja okupaciju kao čin oslobođenja još jedne južnoslavenske zemlje od osmanske vlasti i donosi rezoluciju kojom pozdravlja odluku velikih sila na Berlinskom kongresu. Hrvatski nacionalisti također gledaju na ovaj čin pozitivno, jer se nadaju da će sad biti lakše ostvariti san o Trojednoj Kraljevini, kojoj bi sada bila pridružena i Bosna i Hercegovina. Ove dvije oprečne reakcije najbolje se vide u Dalmaciji gdje su Srbi, zastupnici u dalmatinskom saboru, do tada podržavali ujedinjenje Dalmacije, Slavonije i Hrvatske, a nakon sporova oko Bosne i Hercegovine počinju zagovarati ujedinjenje Dalmacije s Bosnom i Hercegovinom.

Iako se hrvatski nacionalni program nije mogao pohvaliti nekim konkretnim političkim uspjesima, to ga je, izgleda, učinilo još privlačnijim širokim narodnim masama. Kada se 1881. godine Vojna Krajina vraća pod hrvatsku vlast, pod upravu Banovine Hrvatske dolazi daljnjih 190.000 Srba, čime se ukupan broj Srba u Banovini penje na 25 % od ukupnog stanovništva. Hrvatski nacionalizam nije se, međutim, hranio samo na sukobu sa srpskim nacionalizmom oko *Lebensrauma*, već i djelatnošću **Karolyja Khuena-Hedervarya** (1849-1918), hrvatskog bana od 1883. do 1903. godine. Kuen-Hedervary je, kao predstavnik mađarskih interesa, nastojao suzbiti ujedinjenje Hrvatske i Dalmacije, oslanjajući se na načelo „zavadi pa vladaj“. Podupirao je vjerske, obrazovne i ekonomske interese srpske manjine nasuprot većinskim hrvatskim i dovodio ove dvije etničke skupine u latentan sukob. Iako je postizao značajne političke uspjehe, njegovi su postupci jačali radikalni hrvatski nacionalizam, pogotovu utjecaj Hrvatske stranke prava. Doba Khuena-Hedervarya jeste doba političkih sukoba između Srba i Hrvata u Banovini Hrvatskoj. Nakon njegovog odlaska, dolazi do obnove političke saradnje i 1905. godine uspostavlja se Hrvatsko-srpska koalicija u Saboru, koja ostaje vladajuća politička snaga

sve do 1918. godine. Hrvatska seljačka stranka **Stjepana Radića** (1871-1928) prihvatila je premisu da su Srbi i Hrvati jedan narod, ali su isticali da su oni razvili zasebne historijske identitete. Njihovo jedinstvo se tek može ostvariti nakon ujedinjenja hrvatske države i kada se hrvatska nacionalna svijest potpuno razvije, jer se jedinstvo može ostvariti samo među potpuno jednakima.

Protivljenje bilo kakvom obliku saradnje dolazilo je iz Čiste hrvatske stranke prava **Josipa Franka** (1844-1911). Za ove radikalne nacionaliste, Srbi van Srbije ne postoje. Za njih u Hrvatskoj postoji samo jedan politički narod - hrvatski, a u Hrvatskoj se može isticati samo hrvatska kruna, hrvatska zastava i hrvatski grb. Frankovci su se protivili i upotrebi ćirilice. Isticali su da Srbi u Habsburškoj monarhiji stvaraju državu u državi, što može biti fatalno za Kraljevinu Hrvatsku.

Već je napomenuto da je zakon iz 1874. godine sekularizirao hrvatsko školstvo. To je bio nastavak tendencije sekularizacije u okvirima Carstva, nošene na krilima njemačkog liberalizma, tako da je odgoj sekulariziran u Mađarskoj 1868., u Austriji 1869. godine, čak i u Vojnoj Krajini 1871. godine. Ovaj zakon je, s tim u vezi, Banovinu Hrvatsku doveo u isti položaj sa ostalim zemljama Habsburškog carstva. Zakon je podupiralo i Hrvatsko učiteljsko društvo koje je navodilo tradicionalne dokaze u prilog sekularizaciji: slabu kvalitetu vjerskog obrazovanja, manjak škola, slab kvalitet nastavnog osoblja, zastarjelost nastavnih planova i udžbenika, te male plaće. Drugi su isto tako tvrdili da će državne škole, u kojima vjera i crkva više nisu faktor odlučivanja, na kraju srušiti religijske razlike koje dijele Srbe i Hrvate. I Katolička i Pravoslavna crkva su se protivile sekularizaciji, iz prostog razloga jer su gubile nadzor nad školama i „dušebrižništvo“ nad budućim generacijama.

**Ivan Mažuranić** (1814-1890), tadašnji hrvatski ban, koji je bio i na čelu odbora koji je sastavio novi zakon, u obraćanju hrvatskom Saboru (da bi umirio crkvene krugove) tada obećava da crkvama ostaje nadzor nad religijom i moralom, te da će predstavnici crkve imati svoje mjesto u mjesnim školskim odborima, koji će nadzirati nastavne procese. U vezi s osjetljivim pitanjem jezika, Mažuranić tada kaže da će nastavni jezik biti hrvatski, ali da je zajamčeno pravo upotrebe maternjeg jezika drugim etničkim grupama sve dok lokalna općina podupire javnu školu.<sup>100</sup>

<sup>100</sup> Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 58

Glavne odredbe zakona su propisivale četverogodišnje, besplatno i obavezno školovanje, te da je svaka lokalna zajednica morala podržavati javnu školu, čak i onda ako na njenom teritoriju već postoji vjerska ili privatna škola. Jezik u nastavi je hrvatski, osim u slučajevima gdje je maternji jezik djece neki drugi i u tom slučaju bi se hrvatski učio kao obvezan jezik. Za čitanke je propisano da imaju istu zastupljenost gradiva i na ćirilici i na latinici. Nastavni planovi su bili u nadležnosti države, a u nastavi su dopušteni samo oni udžbenici koje dopusti vlada. Jedinu izuzetak ovom pravilu bila je vjeronauka, gdje je za udžbenike bila zadužena crkva. Učitelje su birali školski odbori i oni bi postajali državni službenici, izuzev nastavnika vjeronauke, koje je postavljala crkva.

Dok se Vlada uspjela riješiti opozicije Katoličke crkve, s Srpskom pravoslavnom crkvom (SPC) je to išlo dosta teže. SPC je tvrdila da je identitet i integritet Srba u Hrvatskoj ugrožen ovim zakonom, jer on njima oduzima nadzor nad obrazovanjem koji su imali, sa sopstvenim nastavnim planovima, udžbenicima i inspektorima. Prije toga, crkve nisu dolazile u sukob oko obrazovanja jer je svaka imala svoje vlastite škole, udžbenike i programe. U javnim debatama oko samog zakona, Katolička crkva počinje prebacivati Pravoslavnoj da njen napad na zakon nije isključivo vjerski motiviran, već da oni hoće stvoriti srpsku političko-vjersku jedinicu u okviru hrvatske države.<sup>101</sup> Ovo su stajalište u politici prihvatili i zastupali frankovci.

Srednje obrazovanje u Hrvatskoj bilo je već sekularizirano dvadeset godina ranije, po uzoru na ostale dijelove Habsburškog carstva i ono je obuhvatalo tek 5 % učenika. Važna pitanja koje je donio novi zakon 1874. ticala su se učenja jezika, historije, geografije, te pitanja nastavničkih plaća i mirovina. Hrvatska je imala dvije vrste srednjih škola: klasične i realne gimnazije. Osim njih, postojale su i učiteljske i trgovačke škole. Zagrebačko sveučilište osnovano je 1875. godine sa tri fakulteta: teološkim, pravnim i filozofskim.

Izmjene zakona o osnovnom školstvu 1888. godine su minorne i odnose se samo na to da stari zakon obuhvata i područje Vojne Krajine, koje je 1881. godine ušlo u sastav Banovine Hrvatske. Ali, i ove minorne izmjene opet oživljavaju stare sporove između crkvi i države o pitanju obrazovanja. Habsburški car 1887. godine potpisuje zakon kojim je odredio da su ćirilica i latinica

---

<sup>101</sup> Ibid., str. 60

ravnopravna pisma koja se mogu upotrebljavati u svim vladinim službama. Štaviše, u onim mjestima gdje je većina stanovništva upotrebljavala ćirilicu, oglasi moraju biti pisani srpskim jezikom. A kako Khuen-Hedervary provodi svoju političku volju uz podršku srpskih zastupnika u Saboru, oni koriste svoju poziciju i traže reviziju školskog zakona u svome Memorandumu iz novembra 1887. godine. Srbi tada tvrde da, bez nadzora nad svojim školama, ne mogu braniti svoju narodnost, vjeru i pismo, te da su u nastavnim planovima zane-mareni predmeti koji su bitni za odgoj srpske djece u srpskom-pravoslavnom duhu, poput ćiriličnog pisma, nacionalne historije, religije i religijskog pjeva-nja. Traže da srpski nastavnici podučavaju te predmete u javnim školama, te da općine koje imaju vjerske škole ne učestvuju u izdržavanju javnih škola. U apri-lu 1888. godine, Narodno školsko vijeće srpskih pravoslavnih škola formuliralo je stavove po ovim pitanjima te uputilo formalni zahtjev Saboru.<sup>102</sup> Iste godine dolazi do izmjena Mažuranićevog zakona, čime se osnovne škole u Hrvatskoj dijele na niže i srednje javne škole sa četverogodišnjim trajanjem. Određeno je da nastavni jezik u školama bude hrvatski ili srpski i ukinuta je obveza općina koje imaju samostalne vjerske i samostalne srpske škole da izdržavaju javne škole. Nakon žučne rasprave u Saboru, starčevićevci su izmjene zakona osudili, nazvavši ih posrbljavanjem hrvatskih škola. Rezultat ovih izmjena bila je obno-va srpskih škola i Srbi dobijaju “političku” prednost, bar po viđenju hrvatskih nacionalista, time što je službeni jezik nazvan “hrvatski ili srpski”.

U svim reformama i nastavnim planovima u Banovini Hrvatskoj, tokom ovog perioda, isticana je važnost jezika. Cilj obrazovnog sistema bio je da učenicima, pored pripreme za tehničke i naučne promjene koje se dešavaju u svijetu, usadi ljubav prema domovini. U tom pothvatu jezik je bio najvažniji instrument, te se stalno isticalo da jezik predstavlja dušu naroda. Samim time, u nastavnim planovima, posebno za osnovne škole, jeziku je posvećeno najviše školskih ča-sova. Pored jezika, najviše su zastupljeni historija, geografija i religija. Zani-mljivo je da je, kod rasprava oko udžbenika, najveći problem u Hrvatskoj bio taj što je kritika istih zasnovana na političkim ili vjerskim uvjerenjima. Kritike su obično dolazile iz crkvenih krugova i zastupale su stajališta da udžbenici-ma nedostaje vjerskog značaja. Političke kritike su obično dolazile s pozicija hrvatske desnice, sa zamjerkama da historija nije dovoljno hrvatska ili da se

---

<sup>102</sup> Ibid., str. 61

nedovoljno forsira hrvatski jezik. Pravaši su čak tražili od Sabora da se zabrani upotreba ćiriličnog pisma, što Sabor nije prihvatio. Sadržaj školskih udžbenika u Banovini Hrvatskoj postao je političko pitanje *par excellence*, posebno u periodu političkih tenzija između Srba i Hrvata u 1880-tim i 1890-tim. Hrvatski su nacionalisti prigovarali što ima previše materijala o Srbima u udžbenicima, promađarski orjentisanim političarima smetalo je favoriziranje južnoslavenskog zbližavanja, a srpski političari su prigovarali raznim pasusima čitanki u kojima je pisalo, npr.: „Narod u današnjoj Hrvatskoj, Slavoniji i Dalmaciji jest svojim porijeklom jedan te isti narod“ ili da je „prva hrvatska štamparija bila godine 1493. na Cetinju“.<sup>103</sup>

Temeljni udžbenici hrvatskih škola bile su čitanke. One su pokrivale sve moguće teme, od jezika, svijeta, flore, faune do historije, zemljopisa, države, književnosti itd. Putem njih su učenici hrvatskih škola odgajani u romantičarskom, domoljubnom duhu svoga naroda. Jezik, kao sredstvo otpora mađarizaciji, bio je centralna tema hrvatskih čitanki. Pošto su bili dio Dvojne Monarhije, Hrvati nisu imali „svoga“ kralja, već je njihova vjernost Beču išla preko Budimpešte. Ali, kada su pisali o domoljublju i vjernosti domovini, prvenstveno se isticala vjernost Trojedinj Kraljevini Hrvatskoj, Dalmaciji i Slavoniji. Za jezik se pisalo u čitankama da je biljeg po kojem se razlikuju narodi u Europi. U jednoj gramatici iz 1891. stoji da je jezik Hrvata jednak jeziku Srba. Dosta je prostora dato srednjovjekovnoj dalmatinskoj književnosti, posebno dubrovačkoj. Naravno, u svim čitankama Dalmacija i Dubrovnik su tretirane kao hrvatske zemlje. Vodeći autori čitanki u Hrvatskoj bili su sljedbenici ilirskog pokreta i zagovornici ideje o južnoslavenskom jedinstvu.

U čitankama za prvi razred naglašavana je ljubav prema obitelji, te ljubav prema domovini. Čitanka za drugi razred stavljala je u prvi plan domovinu i narodnost. U trećem razredu, učenici su kroz čitanke upoznavani s geografijom Hrvata, te generalnom historijom Hrvata i Srba i njihovim narodnim junacima. U četvrtom razredu geografija je proširena na Austro-Ugarsku i Evropu. U Hrvatskoj, ćirilica je uvedena u škole 1861. godine, što je i ozakonjeno 1874. godine. Za učenike Hrvate su korištene *Početnice*, a za učenike Srbe *Bukvari*. U knjigama je naglašavano da se radi o jednom jeziku koji se piše s dva pisma. Otprilike 15 do 30 % svih sadržaja štampano je ćirilicom. U pogledu jezika,

---

<sup>103</sup> Navod u: Ibid., str. 66

čitanke su vjerno pratile ilirsku ideju o jedinstvenom jeziku. Ljubav prema domovini gajila se u tekstovima o narodu, vjeri i junaštvu.

Prikaz teritorijalnog opsega domovine za Hrvate je bio prilično zamršen, jer su autori potencirali Trojednu Kraljevinu, a morali su ubaciti i Habsburško carstvo, čiji su dio bili. Zato su se priče iz čitanke mahom fokusirale na doba nezavisnog hrvatskog kraljevstva, prije *Pacta Convente* s Mađarima. U onim dijelovima koji se bave temama iz habsburške ere Hrvatske, dominiraju priče o ulozi Hrvata u odbrani zajedničkog carstva, poput junaštva **Nikole Šubića Zrinjskog** (1508-1566) kod Sigeta, koji u hrvatskoj romantičarskoj historiografiji postaje centralni mit, poput Boja na Kosovu za Srbe.<sup>104</sup> Čitanke su tu jasne: hrabri i časni Hrvati odani su svome kralju i svojoj zemlji i bore se za kršćanstvo. Hrvati su hrabri i odani borci i vojnička služba je časna. Glavni neprijatelji u većini priča su Turci, koji se prikazuju kao nevjernici i divljaci. U čitankama je dosta prostora dato i ilirskom pokretu i njegovom značaju za kulturno i nacionalno osvještenje Hrvata. Dat je prostor i narodnom pjesništvu, od rane mitologije, srednjovjekovne srpske dinastije Nemanjića, zatim bitke na Kosovu i Marka Kraljevića, te razdoblja Karađorđa, Miloša i Bana Jelačića i to je pjesništvo prikazano kao zajedničko naslijeđe Južnih Slavena. U hrvatskim čitankama, Bosna i Hercegovina je prikazana kao južnoslavenska zemlja naseljena Srbima i Hrvatima.

Svrha proučavanja zemljopisa u Hrvatskoj i Slavoniji bila je probuditi ljubav prema domovini i narodu. O zemljopisu se u nižima razredima osnovnih škola učilo iz čitanke, a u višim razredima zemljopis je bio spojen s poviješću. Učenici su kroz nastavu zemljopisa prvo upoznavani s geografijom svoga kraja, zatim bi učili o pokrajini u kojoj žive, te njenim glavnim značajkama. Nakon toga su se upoznavali sa zemljama Trojedne Kraljevine, te Austro-Ugarskom i ostatkom Evrope. Iako je naglasak bio na Hrvatima i njihovim zemljama, politički i nacionalni naglasak nije bio moguć jer su sve zemlje na koje su Hrvati polagali pravo bile u sastavu Monarhije. Udžbenici zemljopisa su se, osim prostom geografijom, bavili i vrlinama Hrvata, koji su isticali kao čvrsti i plemeniti ljudi. U prikazima hrvatskih zemalja najjasniji je bio **Vjekoslav Klaić** (1849-1928), čija je knjiga korištena kao dodatno gradivo. Klaić nije otišao tako daleko poput Ante Starčevića, ali je među hrvatske zemlje uvrstio Istru i Bosnu i Hercego-

<sup>104</sup> Ibid., vidi više na str. 225-226



vinu. Bosnu i Hercegovinu Klaić opisuje kao „najveću hrvatsku zemlju“. Kod drugih autora udžbenika zemljopisa, Bosna i Hercegovina je navođena kao nekadašnja hrvatska zemlja, čime su je indirektno smatrali „svojom“. Iako je, na osnovu popisa iz 1910. godine, u Hrvatskoj i Slavoniji živjelo 62,5 % Hrvata i 25% Srba, u udžbenicima zemljopisa je redovito bilo navođeno da tamo žive samo Hrvati, dok je hrvatstvo Dalmacije za pisce udžbenika bilo ravno vjerskom načelu. I zemljopisci su, poput autora čitanki, polagali veliku pažnju Dubrovniku, o kojem pišu kao o „kruni hrvatskih gradova“ i „slovinskoj Ateni“.<sup>105</sup>

Udžbenici povijesti su prikazivali historiju hrvatskog naroda u najvjernijoj romantičarskoj tradiciji, od naseljavanja Hrvata na Balkan do osnivanja srednjovjekovnog kraljevstva. Dosta je prostora posvećeno i mletačkim, mađarskim, osmanskim i austrijskim utjecajima i nacionalnom preporodu XIX stoljeća. Učenici su upoznavani i sa poviješću srpskog naroda, ali sa naglaskom na bratstvu pomoć Hrvata u teškim trenucima srpske istorije.

Krucijalno pitanje za hrvatske povjesničare bilo je pitanje određenja hrvatskih zemalja. Služili su se sa dva mjerila: historijskim i etničkim, koja su isticana u zavisnosti koje je autoru više odgovaralo. Pisali su o prapostojbini Hrvata i svih Slavena, Velikoj ili Bijeloj Hrvatskoj iz koje su se svi Slaveni raselili, što indirektno parira srpskoj ideji da su svi Slaveni zapravo Srbi. Autori su među hrvatske zemlje uključivali Hrvatsku, Dalmaciju, Slavoniju, Istru, Bosnu i Hercegovinu, te dijelove Crne Gore. Na taj su način mnogi dijelovi teritorija, koje su srpski autori držali integralno srpskim, u hrvatskim udžbenicima prikazani kao hrvatske zemlje, naravno po povijesnom načelu. Nakon određivanja „hrvatskih povijesnih zemalja“, autori su se fokusirali na tri važna događaja iz hrvatske historije: prelasku na kršćanstvo, osnivanju Hrvatskog Kraljevstva i odnosima s Ugarskom. Centralna ličnost ovog dijela udžbenika bio je kralj **Tomislav**, koji je ujedinio „sve velike i male oblasti hrvatske i srpske u jednu veliku državu“.<sup>106</sup> Što se tiče prikaza Bosne, u udžbenicima se isticalo da je to nekadašnja hrvatska zemlja, odnosno „čest kraljevine Hrvatske“, te da se Bosna „širila na račun hrvatskih i srpskih zemalja“, a isticala se potčinjenost Bosne ugarsko-hrvatskome kralju, sve do pada pod osmansku vlast. U knjigama je isticana borba

---

<sup>105</sup> Ibid., vidi više na str. 125-129

<sup>106</sup> Klaić, Vjekoslav: *Hrvatska povjesnica za više djevojačke škole i liceje*, (Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara, 1894.), str. 19

Hrvata protiv turskih osvajača, sa velikom dramaturgijom centralnog događaja - bitke na Krbavskom polju, gdje izginu „cvijet hrvatskog plemstva“ i gdje su Hrvati zaslužili „slavno ime: najači štit i bedem kršćanstva“.<sup>107</sup>

Što se tiče nacionalnih preporoda u XIX stoljeću, u hrvatskim udžbenicima oni nisu dobili tako velik prostor poput ustanaka u Srbiji. Povjesničari su ukratko opisali ilirski pokret, s fokusom na političke ciljeve hrvatske nacije i hrvatske odnose sa Srbima. Ljudevitu Gaju je dato istaknuto mjesto čovjeka koji je započeo „preporod naroda hrvatskoga“.<sup>108</sup> Udžbenici su prikazivali i političku saradnju Srba i Hrvata tokom revolucionarnog perioda 1848-1849. godine. Odnos prema Monarhiji je prikazan kao nacionalna jadikovka, u smislu da doprinos Hrvata Monarhiji nije adekvatno nagrađen, gdje je bolna historijska tačka Austrijsko-mađarska nagodba iz 1867. godine. Treba napomenuti da su informacije o Srbiji u hrvatskim udžbenicima historije date u pozitivnim tonovima.

“Hrvatski ciljevi su bili ujediniti hrvatske zemlje Habsburškog carstva u jedinstvenu političku cjelinu, kako bi se Trojedna Kraljevina doista ozbiljila; izgraditi štokavsko narječje kao hrvatski književni jezik; integrirati Srbe”<sup>109</sup> u hrvatsku državu i, s time u cilju, u udžbenicima je naglašavano jedinstvo zemalja Trojedne Kraljevine, sa naglaskom da je u Trojednoj Kraljevini samo jedan politički narod - hrvatski.

---

<sup>107</sup> Ibid., str. 79

<sup>108</sup> Navod u: Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 232

<sup>109</sup> Ibid., str. 258

## Bosna i Hercegovina - obrazovanje između osmanskih mileta i austrougarske “kulturne misije”

Priča o obrazovanju u Bosni i Hercegovini tokom evropskog romantizma može se podijeliti u dvije cjeline: osmansku i austrougarsku. Karakteristika bh. društva tokom osmanske okupacije jesu odijeljeni konfesionalni sustavi obrazovanja, koji vjerno prate konfesionalnu/miletsku paradigmu društvene organizacije. Tokom ovog vremena, Bosna i Hercegovina nema jedinstveni obrazovni sistem. Tek dolaskom austrougarske okupacije osniva se novi, državni sistem tzv. narodnih škola. To je prvi moderni sistem obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Međutim, osnivanje ovog „narodnog“ interkonfesionalnog sistema obrazovanja dešava se usljed političkih i ekonomskih potreba novog upravitelja. Upravo će bh. školstvo unutar Austro-Ugarske biti političko bojno polje različitih ideologija tog vremena: austrougarskog integralnog Bošnjastva, srpskog i hrvatskog nacionalizma i jugoslovenskih ideja, čemu svjedoči i završni čin ove ideološke drame: sarajevski atentat iz 1914. godine.

### Obrazovanje u doba osmanske okupacije

U Bosni i Hercegovini ne nalazimo razvijenu političku, nacionalnu ideologiju bosanstva i obnove bosanske državnosti, iako postoji svijest o Bosni i Hercegovini kao zasebnom životnom prostoru. Koncept narodnog bosanstva nalazimo u pisanjima fra Ive Jukića (**Fra Ivan Franjo Jukić** 1818-1857), koji piše o narodu Bosne i Hercegovine kao o Bošnjacima islamske, katoličke i pravoslavne vjeroispovijesti, povezujući etničku pripadnost stanovništva sa bosanskom zemljom i starim kraljevstvom. Isto tako, fra **Antun Knežević** (1834-1889) s ponosom ističe svoje bošnjastvo i Bosnu smatra svojom jedinom domovinom. Možemo tvrditi da je ovo bio zvaničan stav svih bosanskih franjevaca toga doba.<sup>110</sup> Nažalost, ideje koje su zastupali bosanski franjevci fra Ivo Jukić i fra Antun Knežević nisu nikada dobile svoju modernu političku formulaciju i izričaj, ponajviše zbog vjerske podijeljenosti stanovništva i rastuće netrpeljivosti među pripadnicima tri dominantne konfesionalne grupacije u

<sup>110</sup> Imamović, Enver: *Porijeklo i pripadnost stanovništva Bosne i Hercegovine*, (Sarajevo: Kaligraf, 1998.), str. 16

Bosni i Hercegovini, koja je često poticana netrpeljivošću između službenih vjerskih struktura.<sup>111</sup> U suštini, vjerska netrpeljivost građena je na ekonomskoj nejednakosti pripadnika različitih konfesija, koja je proizašla iz osman-skog feudalnog, teokratskog političkog sistema. **Noel Malcom** (1956-) o ovom vremenu piše da je austrijski geolog **Ami Boue** (1794-1881) tokom puta po Bosni “zapazio da su begovi sve nepovjerljivi prema kršćanima i pribojavaju se da ovi ne pozovu svoje suvjernike iz inozemstva da upadnu u Bosnu. Bitni problemi nisu bili religijske nego gospodarske i političke naravi”.<sup>112</sup> Zatim, tu je organizacija kršćanskih podanika u milete, od kojih je svaki bio druge vjerske denominacije i predstavljao odvojenu zajednicu organiziranu pod vlastitim crkvenim vlastima, čime se naglašavala posebnost pojedinih nemuslimanskih naroda. To je i stvorilo jasnu kulturnu granicu među stanovništvom i otvorilo prostor za naknadnu separatnu nacionalizaciju.

Nazadni agrarni, feudalni društveni sistem nije bio plodno tlo za razvoj nacionalne ideologije. Isto tako, nije postojao ni jedinstven državni obrazovni sistem koji bi kulturno homogenizirao društvo. Jukić polovinom XIX stoljeća s pravom piše o potrebi obrazovanja u Bosni: „Korist duhovnu i vremenitu, dapače i potreboću narodnih učionica dokazivati suvišno je, svak je pametan o tome uvjeren, a za ono nekoliko nadrimudraša, koji s naukom hoće da monopoliraju - paltadžije - neću govoriti, jerbo oni svašta ne štiju pa neće htjeti ni ovo. Nama Turci i njihovo upraviteljstvo ne smeta slobodu učenja, nas smeta: nemarnost i siromaštvo!”<sup>113</sup> Dalje, Jukić proročanski kaže: „Narod nijedan ne može napredovati, ni duhovno ni tjelesno, ako nema učene i dobre učitelje i sveštenike: ‘ako slijepac slijepca vodi, obadva će u jamu propasti!’ - uči nas Duh sveti!”<sup>114</sup> Iako u Jukićevim pisanjima ne nalazimo nikakve primjese postulata hrvatske nacionalne ideologije, **Mitar Papić** ga smješta među najistaknutije organizatore i pokretače kulturnog života, koji je imao velike zasluge „za razvitak hrvatskih škola u Bosni i Hercegovini”.<sup>115</sup>

<sup>111</sup> Malcom, Noel: *Povijest Bosne - kratki pregled*, (Zagreb: Erasmus, 1995.). Vidjeti na str. 136.

<sup>112</sup> Ibid., str. 168

<sup>113</sup> Jukić, Frano Ivan: *Putopisi i istorisko-etnografski radovi*, (Sarajevo: Svjetlost, 1953.), str. 213

<sup>114</sup> Ibid., str. 215

<sup>115</sup> Papić, Mitar: *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1982.), str. 23. Papićeva knjiga sadrži dosta podataka o razvoju katoličkog školstva u Bosni i Hercegovini, a koje autor, po etnoreligijskom principu, prikazuje kao hrvatsko školstvo. Mitar Papić je, inače, autor niza knjiga o školstvu u Bosni i Hercegovini u periodu do 1914. godine.

Kod muslimanskog stanovništva Bosne i Hercegovine, ne nalazimo razvijenu nacionalnu ideologiju i program za ostvarenje konačnog cilja države-nacije, mada svi konsultovani historijski izvori potvrđuju da je itekako postojala svijest o samoposebnosti ove grupe, a koja je usko vezana za njihov vjerski identitet, te jedan poseban privilegirani položaj Bosanskog vilajeta unutar Osmanske imperije. **Antun Hangi** (1866-1909) 1899. godine piše: „Domovinska je čud u naših muslimana i danas slabo razvijena jer kod njih prevladuje vjerska strana. Tako n. pr. nijesu oni sve do najnovijeg doba, do okupacije, pravo znali, koje su narodnosti. Bezi, uglednije age i učeniji ljudi govorili su da su Bošnjaci i da govore hrvatski, ali masa naroda niti je znala, niti danas znade što je“.<sup>116</sup> Današnje populističko tumačenje jeste da se autonomaški pokret Husein-kapetana Gradašćevića iz 1831. godine predstavlja kao nacionalni pokret Bošnjaka-muslimana, što nije ni u kome slučaju bio. Svrha mu nije bila stvaranje države-nacije ili obnavljanje bosanske državnosti u bilo kakvom obliku. Štaviše, posmatrajući ovaj pokret iz šire perspektive Osmanske imperije, modernizacije i reformi koje su pokrenute početkom XIX stoljeća, možemo ga okarakterisati kao izrazito konzervativan i reakcionaran, jer je težio očuvanju starih plemićkih privilegija i feudalne organizacije društva.<sup>117</sup> A. Hangi slikovitije opisuje konzervativnost i otpor modernizmu: „Jer su čvrsti u svom karakteru, naravno je, da su konzervativci i da kao takovi mrze sve novotarije. Baš radi toga su se toliko opirali svojim sultanima i baš radi toga su skoro sve reforme turskoga carstva u Bosni i Hercegovini na najveći otpor nailazile. Ima li inteligentnijega muslimana, a i kršćanina u ovim zemljama, komu nije poznato ime i djelo glasovitoga pobornika za bosansku slobodu, ponosnoga plemića i junaka ‚Zmaja od Bosne‘, Husein-kapetana Gradašćevića koji se je godine 1832. na čelu bosanskih nezadovoljnika digao protiv svoga padišaha, sultana Mahmuda II., da oružanom rukom odbrani stari red, i koji je tako skupo platio svoju ljubav za običaje, što ih je od svojih preggi naslijedio!“<sup>118</sup>

Hangi dalje kaže: „Malo ima naroda u svijetu, koji onako iskreno, onako odano i sa uvjerenjem ljube svoju vjeru, kao što ju ljubi bosanski musliman. On živi i umire za svoju vjeru i ničim ga ne možeš toliko uvrijediti, koliko po-

<sup>116</sup> Hangi, Anton: *Život i običaji muslimana u Bosni i Hercegovini*, Drugo znatno povećano i ispravljeno izdanje, (Sarajevo: Naklada Danijela A. Kajona, 1906.), str. 9

<sup>117</sup> Malcom, Noel: *Povijest Bosne - kratki pregled*, (Zagreb: Erasmus, 1995.). Vidjeti na str. 165

<sup>118</sup> Hangi, Anton, op. cit., str. 15-16

vredom njegove vjere i vjerskih osjećanja“.<sup>119</sup> Ove Hangijeve opservacije su itekako vjerodostojne, s obzirom da je tokom osmanskog perioda u Bosni i Hercegovini obrazovni sistem bosanskih muslimana bio isključivo vjerski profilisan. „U svoj njegovoj naobrazbi nema ni najmanje iskrice koja bi oživljavala narodnost.“<sup>120</sup>

Prva i najstarija učilišta kod bh. muslimana bile su džamije. Džamije ne samo da su bile mjesta za obavljanje pet dnevnih namaza, nego su služile i kao mjesta gdje se održavala nastava, te kao sudnice i javna mjesta za rješavanje svih važnih pitanja društvenog života. Postepeno je džamija gubila tu svoju ulogu i postala samo ustanova za vršenje vjerskih obreda.

U Bosni je, uz svaku džamiju, funkcionisao i mekteb kao obrazovna institucija osnovnog vjerskog odgoja. Riječ mekteb (od arapske riječi *ketebe* - pisati) jeste opći naziv za početnu školu. Učitelj u ovim školama zvao se muallim. U početku su mektebi bili u sklopu džamije, a kasnije su građeni u njenoj neposrednoj blizini, odnosno, u sklopu vakufa i imali su funkciju škole. Prema odredbama vakufnama, ove škole nazivane su raznim imenima. Osnivanje mekteba nije teklo po planu i njihov tačan broj teško je utvrditi. Međutim, kako je džamija bilo mnogo, i broj mekteba bio je velik. U periodu osmanske vladavine u Bosni i Hercegovini ta brojka prelazila je hiljadu. U mektebima se učilo arapsko pismo, koje je s vremenom postalo pismo prilagođeno i osmanskim turskom jeziku, zatim osnovni propisi iz dogmatike, obredoslovlja, morala. Budući da su mektebi funkcionisali kao početne škole u kojima su se stjecali osnovno školsko obrazovanje i odgoj, čitanje, pisanje, osnovi vjere i vjerskog odgoja, nastava se u njima, kao i u Osmanskom carstvu, odvijala u skladu s višestoljetnom tradicijom mektebske nastave u orijentalno-islamskom kulturnom svijetu. Metode izvođenja nastave u mektebima bile su uglavnom tradicionalne, s mnogo vježbi koje je nametala priroda nastave. Budući da nastava nije izvođena u posebnim odjeljenjima i razredima, nego kolektivno, svaki je učenik imao poseban individualni program, tzv. *sabah*, koji je savlađivao u skladu sa svojim individualnim sposobnostima i uložnim trudom. Time je bilo omogućeno da oni učenici koji su inteligentniji i vredniji, brže savladaju nastavni

---

<sup>119</sup> Ibid., str. 13

<sup>120</sup> Ćurić, Hajrudin: *Muslimansko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1983.), str. 29

plan i program uz istovremeno ponavljanje ranijeg gradiva, slušajući drugu djecu u toku nastave. Učitelj (muallim) imao je, pri tome, posebnu ulogu i sam je kreirao način izvođenja nastave.

Obrazovne su se institucije na području Bosne i Hercegovine razvijale pod utjecajem obrazovnih institucija na području cijelog Osmanskog carstva, te su tako u bosanskohercegovačkim krajevima osnovane i muallimhane. Muallimhana je objekat koji je predstavljao posebnu vrstu višeg mekteba, odnosno niže srednje škole. U muallimhanama se obrazovao kadar za potrebe novootvorenih mekteba. To su bile ustanove uglavnom internatskog tipa, namijenjene za siromašniju djecu. Polaznicima muallimhane bile su osigurane besplatna hrana i odjeća. Prva muallimhana izgrađena je u Sarajevu 1477. godine i bila je poznata kao Ajjas-begova muallimhana. U ovoj se obrazovnoj instituciji školovao prvi imamski i učiteljski kadar u Bosni u nedostatku medresa, koje se počinju otvarati početkom XVI vijeka.

Uz mektebe i muallimhane, podižu se medrese i dersbane, prve ustanove srednjeg i višeg obrazovanja. Kao i ostale obrazovne institucije, i medrese su podizane, na inicijativu pojedinaca, kao vakufski objekti. Osnivači ovog tipa škola u Bosni i Hercegovini bili su, u pravilu, državni velikodostojnici. Nastava u medresama Bosanskog ejaleta izvođena je na tradicionalni način, kao i u ostalim dijelovima Carstva. Učenici u medresama nisu bili posebno raspoređeni po godištima ili u određene razrede, nego su radili u halkama (kružocima), što je omogućavalo brže i efikasnije obrazovanje talentiranim i vrednijim učenicima, te je uspjeh zavisio od vlastitog zalaganja. Iz halke u halku prelazilo se neposredno po savlađivanju određenog gradiva. Nosilac obrazovnog procesa bio je muderris. Pri definisanju profila ličnosti nastavnog osoblja, često su bivala zastupljena četiri bitna elementa: da je moralna ličnost; da posjeduje obrazovanje i kvalifikaciju za taj posao; da je metodičan i ima pedagoške osobine i da je upućen u materiju koju predaje. Broj podignutih medresa u Bosni i Hercegovini za vrijeme osmanske uprave teško je utvrditi.

Pored mekteba, muallimhana i medresa, u kojima se stjecalo, uglavnom, vjersko obrazovanje, postojale su i obrazovne institucije zvane ruždije, koje su bile prve državne svjetovne škole u Bosni i Hercegovini. Ruždije se pojavljuju u posljednjim godinama osmanske okupacije i po svome nastavnom programu

su pandan tadašnjim evropskim građanskim školama. Ruždije su bile četve-  
rorazredne srednje škole. Prva ruždija je osnovana u Sarajevu 1864. godine i  
bila je pristupačna pripadnicima svih vjeroispovijesti. Pored ruždija, pred kraj  
otomanske okupacije, otvorene su i sljedeće stručne škole: Činovnička škola  
(Sabah mektebi), Učiteljska škola (Daru-l-muallimin), Popravilište (Islahana)  
ili Sirotište (Daru-š-šefeka) i Pripravna vojna škola (Mektebi-idadije). Jedina  
školska ustanova u kojoj se učio i lokalni vernakular bila je Činovnička škola  
(Sabah mekteb), otvorena 1865. godine u Sarajevu.<sup>121</sup>

Po službenim podacima iz 1870. godine, u Bosni i Hercegovini je postojalo  
850 mekteba koje je pohađalo 39.427 muslimanske djece, 21 katolička škola  
sa 490 djece, 57 pravoslavnih škola sa 3286 djece i 11 jevrejskih škola sa 536  
učenika.<sup>122</sup>

Ogroman je utjecaj islama na život bosanskih muslimana ovog perioda i ne-  
moguće je razumjeti otpor modernizmu i nacionalizaciji u vremenu „buma“  
nacionalnih pokreta i novih političkih programa. Također, nije moguće razu-  
mjeti činjenicu da nije došlo do stvaranja sopstvenog nacionalnog programa,  
bez shvatanja uloge ove visoke kulture u svakodnevnom životu, obrazovanju i  
formiranju zasebne kulture bosanskih muslimana. Do austrogarske okupacije,  
bh. muslimani nisu imali školovanje na vernakularu; tek pred sam kraj osman-  
ske okupacije (1875. godine) otpočelo je štampanje prvih udžbenika (ilmihala)  
na bosanskom jeziku. Islam je poslužio kao kulturna brana koja je priječila  
asimilaciju ove grupacije u srpski ili hrvatski nacionalni korpus i kulturno  
obilježje koje je poslužilo kao osnova budućeg formiranja zasebnog etničkog  
identiteta, prvo pod narodnim imenom *Muslimani*, a zatim *Bošnjaci*.

Drugi faktor, koji je priječio stvaranje nacionalnog programa za Bosnu i Her-  
cegovinu ili partikularno za bosanske muslimane, je privredni i ekonomski  
sistem feudalnog tipa koji je počivao na čiflucima. Mahom su svi veliki ze-  
mljoposjednici i društvena elita u Bosni i Hercegovini bili muslimani i zemljo-  
radnja je bila osnovni izvor prihoda, odnosno posjedovanje obradive zemlje  
za muslimanske prvake. Antun Hangi u svojim zapažanjima piše: „Bosanski

---

<sup>121</sup> Ibid., str. 155

<sup>122</sup> Klaić, Vjekoslav: *Bosna: Podatci o zemljopisu i poviesti Bosne i Hercegovine*, (Zagreb: Matica hrvatska, 1878.), str. 139-142. Sam Klaić kaže da broj katoličkih i pravoslavnih škola, te broj učenika koji ih pohađaju treba uzeti s rezervom jer smatra da podaci ne odgovaraju stvarnom stanju.



muslimani su agrikulturan narod<sup>123</sup>, a jedan od najutjecajnijih izučavalaca i teoretičara nacionalizma, Ernest Gellner, reći će: „Jednostavno rečeno, agrarna kultura i društvo ne proizvode nacionalizam, već industrijska kultura i industrijsko društvo“<sup>124</sup>, što se u ovome slučaju pokazalo tačnim. Da sublimiramo ova zapažanja u jedan zaključak: dominantni ekonomski i društveni odnosi na prostoru Bosne i Hercegovine tog vremena nisu bili plodno tlo za razvoj nacionalne ideologije! Samim time, nije bilo ozbiljnih prepreka za uvoz nacionalnih ideologija iz susjedstva.

Već je napomenuto da su kršćanski podanici Osmanske imperije bili organizirani u milete koji su uživali određeni stupanj kulturno-prosvjetne autonomije. Po istom principu kao i za muslimansko stanovništvo, i za katolike i za pravoslavce prve obrazovne ustanove su osnivane uz crkve i služile su mahom za vjersku poduku djece, da bi sa nacionalnim buđenjima u susjednim zemljama upravo škole poslužile kao temeljni instrument nacionalizacije. **Vladislav Skarić** (1869-1943) piše o tom vremenu: “Već od 1846. započela je propaganda u Bosni, isprva prosvjetna, a poslije i revolucionarna. Te godine je Ilija Garašanin, ministar unutrašnjih djela kneževine Srbije, pridobio Ristu Bogdanovića, trgovca iz Sarajeva, koji je prešao u Slavonski Brod, pa tu otvorio kafanu i bavio se pomalo špediterskim poslovima za bosanske trgovce. Ko god je išao iz Sarajeva ili u Sarajevo svraćao je Bogdanu. Poslije njegove smrti nastavio je taj posao sin mu Stevo, koji je od 1860-1878. učinio mnogo usluga vladi u Beogradu u poslovima propagande i revolucionarisanja Bosne. U Sarajevu je, poslije 1863, osnovano među sarajevskim Srbima društvo, koje je uzelo sebi zadatak da iskorjenjuje podrugljivo ime Vlah, a da uvodi ime Srbin“.<sup>125</sup> S time u vezi, zanimljiva je direktiva **Vase Pelagića** (1838-1899), upućena školama i učiteljima. Tu, između ostalog, stoji: „Svaki učitelj treba da nauči prvo svoje učenike, a posle svu ostalu varošku diećicu koja god umeju govoriti: da kad jih kogod upita: šta si ti mladiću? pa da mladić na to pitanje odma odgovori: ia sam Srbin“<sup>126</sup> zbog čega je, po Skarićevom pisanju, Pelagić 1869. godine

<sup>123</sup> Hangi, Anton: *Život i običaji muslimana u Bosni i Hercegovini*, Drugo znatno povećano i ispravljeno izdanje, (Sarajevo: Naklada Danijela A. Kajona, 1906.), str. 13

<sup>124</sup> Gellner, Ernest: *Culture, Identity and Politics*, (Cambridge University Press, 1987.), str. 18

<sup>125</sup> Skarić, Vladislav: *Izabrana djela: Sarajevo i njegova okolina od najstarijih vremena do Austrougarske okupacije*, I, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1985.), str. 246-247

<sup>126</sup> Navod u: Imamović, Enver: *Porijeklo i pripadnost stanovništva Bosne i Hercegovine*, (Sarajevo: Kaligraf, 1998.), str. 18

protjeran iz Bosne.<sup>127</sup> Ni druga razvijena južnoslovenska nacionalna ideologija toga doba nije mirno posmatrala razvoj događaja, pa V. Skarić piše: „Sarajevski katolici su osnovali, valjda u isto doba, slično društvo, da iskorijenjuje ime Šokac, a mjesto njega da uvodi ime Hrvat. Društvo su sačinjali mladi franjevci i dragoman pruskog konzulata Klement Božić“.<sup>128</sup>

Skarić dalje piše kako tadašnji vezir Osman-paša<sup>129</sup> nije bio naklonjen narodu drugih vjera, „a najviše je bio neraspložen prema Srbima, čije je nacionalno osvještavanje i u Sarajevu dobro napredovalo“.<sup>130</sup> O školi koja je postojala u Sarajevu Skarić piše: „Do 1850. godine u osnovnoj školi srpske crkvene opštine radilo se bez sistema... Zaslužni Dubrovčanin Špiro Rajković, koji je došao u Sarajevo 1846. i stalno se nastanio, trudio se da se srpska škola reformiše i modernizuje. Njega je opština postavila za školskog direktora. U tom svojstvu pozove on učitelja Đorđu Margetića iz Imotskog (Dalmacija), koji dođe u maju 1850. Tada je dovršena i nova školska zgrada. Margetić je bio dobar učitelj i revan srpski nacionalac. On je prvi uveo proslavljanje Sv. Save kao školskog patrona. Na Sv. Savu 1851. održana je takva proslava prvi put“.<sup>131</sup>

Srpska crkveno-školska opština u Sarajevu već 1855. godine osniva srednju školu pod imenom Veća građanska škola, a koja nekoliko puta mijenja ime, tako da se 1864. godine zove Realka. Iako se govori o postojanju 113 srpskih škola u Bosni i Hercegovini, austrougarski službeni podaci iz 1879. godine bilježe postojanje 56 srpskih škola u Bosni i Hercegovini, koje pohađa nekih 3.500 učenika. U ovim školama korišteni su udžbenici štampani u Srbiji.

I katolici 1856. godine osnivaju svoju realnu gimnaziju u Sarajevu. Sam osnivač modernog hrvatskog nacionalizma, Ante Starčević, 1853. godine je razmišljao o tome da svoje djelovanje prenese u Sarajevo. U njegovim planovima je bilo i osnivanje štamparije i otpočinjanje prosvjetne kampanje. Do 1878. godine, u Bosni i Hercegovini su djelovale 54 katoličke škole pod patronatom reda Sestara Milosrdnica sa sjedištem u Zagrebu, a koje su djelimično finansirane

<sup>127</sup> Skarić, Vladislav, op. cit., str. 263

<sup>128</sup> Ibid., str. 248

<sup>129</sup> Ibid., vidi na str. 248-250 i Malcom, Noel: *Povijest Bosne: kratki pregled*, (Zagreb: Erasmus, 1995.), str. 173-174. Pod Osman-pašom kreće modernizacija Bosne i Hercegovine i on je postavio temelje kojima će ići kasnija habsburška modernizacija društva.

<sup>130</sup> Ibid., str. 246

<sup>131</sup> Ibid., str. 230

od strane Austro-Ugarske. Ovo su bile moderne škole, u kojima su se koristili udžbenici iz Hrvatske i u kojima je predavalo kvalificirano osoblje.<sup>132</sup> Stvarni zamah djelovanja hrvatske nacionalne propagande u Bosni i Hercegovini dolazi tek krajem XIX stoljeća, sa dolaskom i aktivnostima **Josipa Štadlera** (1843-1918) za Vrhbosanskog nadbiskupa.<sup>133</sup>

Već je u to vrijeme postojalo preklapanje teritorijalnih želja srpskog i hrvatskog nacionalizma po pitanju Bosne i Hercegovine, jer su oba držala da je to isključivo srpski ili hrvatski životni prostor; narod nastanjen u njoj smatrale su Srbima ili Hrvatima i s time u vezi postojale su snažne kampanje, s obje strane, u cilju srbizacije ili hrvatizacije bosanskohercegovačkog stanovništva.

## **Obrazovanje u doba austrougarske okupacije**

Južnoslavenska nacionalna gibanja predstavljala su opasnost po Austro-Ugarsku monarhiju. Carevina se plašila stvaranja velike nacionalne, slavenske države na svojim granicama i, potaknuta ovim razlozima, ona čini sve da stavi Bosnu i Hercegovinu pod svoje okrilje. Ovo postaje prioritetan cilj, posebno nakon 1856. godine kada su vojni krugovi procijenili da je odbrana austrijske Dalmacije veoma krhka, ukoliko bosansko zaleđe padne u neprijateljske ruke. Nakon 1875. godine, aktivna austrougarska politička strategija postaje okupacija Bosne i Hercegovine, kao centralne južnoslovenske oblasti, čime bi se u korijenu sasjekla mogućnost južnoslavenskog ujedinjenja.

Rat između Rusije i Osmanske imperije okončan je diktiranim San-Stefanskim mirom<sup>134</sup>, koji je predviđao stvaranje Velike Bugarske (ruskog satelita), koja bi uključivala veliki dio današnje Srbije, Makedoniju i Albaniju, uz priznavanje nezavisnosti Crne Gore, Srbije i Rumunije. Bosna i Hercegovina bi ostala u sastavu Osmanske imperije, s time da bi dobila značajnu autonomiju. Ovim bi ugovorom Osmanska imperija izgubila značajan utjecaj na Balkanu, dok bi Rusija preuzela ulogu najznačajnijeg faktora na ovom prostoru. Protiv naglog porasta utjecaja Rusije u regionu, najviše su se borile Austro-Ugarska

---

<sup>132</sup> Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi - Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, (Zagreb: Globus - Školska knjiga, 1992.), str. 109

<sup>133</sup> Papa Lav XIII imenovao je 1881. godine Josipa Štadlera Vrhbosanskim nadbiskupom u Sarajevu.

<sup>134</sup> Potpisan 3. marta 1878. godine (nap. M. K.).

i Velika Britanija. Usljed međunarodnog pritiska, San-Stefanski mirovni ugovor je poništen, a pregovori o teritorijalnom uređenju Balkana su krenuli ispočetka. Ishod pregovora bio je Berlinski kongres 13. jula 1878. godine. Rezultat ovog skupa bilo je priznanje Rumunije, Srbije<sup>135</sup> i Crne Gore kao suverenih država, te Bugarske kao autonomne kneževine pod otomanskim suverenitetom (do 1908). Takođe, prema ranije sklopljenom Rusko-britanskom sporazumu, zaključenom 30. maja 1878. godine, teritorija Bugarske je umanjena za tri puta od teritorije predviđene San-Stefanskim mirom (odlučeno je da zauzima teritorije samo sjeverno od planine Balkan). Od ostatka teritorije Velike Bugarske, stvorena je Istočna Rumelija pod osmanskom upravom. Isto tako, Makedonija je ostala pod osmanskom vlašću. Niz drugih provincija je odvojeno od Osmanske imperije i pripojeno drugim državama. Na primjer, Kipar je dodijeljen Velikoj Britaniji, Bosna i Hercegovina Austro-Ugarskoj pod izlikom „donošenja evropskog progressa“ i „kulturne misije“, što je bila austrougarska inačica francuske *mission civilisatrice*.

Habsburška „kulturna misija“ u Bosni i Hercegovini je podrazumijevala uvođenje duha moderne u novu provinciju, za koju se smatralo da je puna istočnjačke letargije i religijskih predrasuda. Kulturna misija je predviđala organizaciju modernih religijskih struktura i škola za obrazovanje vjerskih lica, koja su trebala biti medijatori habsburških reformi prema masama, dok bi se otvorile moderne, svjetovne škole pripadnicima svih religija, koje bi djecu podučavale zajedničkoj lojalnosti prema novoj državi. Kulturna misija, osmišljena na ovaj način, davala je prednost austrougarskim administratorima da se modernistički principi identifikuju sa habsburškom državom, dok se narod u Bosni i Hercegovini identificira sa tradicionalnim, religijskim principom. Na mnogo načina, nova Monarhija je zadržala i nastavila osmanski mletački sistem vladanja, tretirajući Bosance rađe kao vjerske nego kao etničke/nacionalne grupacije i vladala njima putem restrukturiranih vjerskih hijerarhija. Po podacima sa početka XX stoljeća, u Bosni i Hercegovini je bilo 87,7 % nepismenog stanovništva<sup>136</sup>, pa možemo pretpostaviti da je prije i u vrijeme ulaska

<sup>135</sup> Srbija je značajno teritorijalno proširena u odnosu na San-Stefanski sporazum. Srbija dobija južne teritorije, odnosno četiri okruga: niški, pirotski, toplički i vranjski.

<sup>136</sup> *Istorijska čitanka 3 - Balkanski ratovi*, Nastava moderne istorije jugoistočne Evrope - Dodatni nastavni materijali (CDRSEE: Beograd, 2005.); vidi Tabelu 11: *Nepismenost početkom XX veka (procenat nepismenih)*, str. 38

Austro-Ugarske situacija bila znatno lošija. Po nekim izvorima, govori se o čak 97% nepismenih.<sup>137</sup>

Ulazak austrougarske uprave u Bosnu i Hercegovinu 1878. godine samo dodatno pojačava sukob hrvatske i srpske nacionalne ideologije. Austrougarska uprava je bila svjesna tinjajućih nacionalizama i opasnosti koje oni predstavljaju po Monarhiju, pa je aktivno radila na suzbijanju srpske i hrvatske nacionalističke propagande u Bosni i Hercegovini. Od 1882. do 1903. godine, Bosnom i Hercegovinom<sup>138</sup> upravlja zajednički ministar finansija Austro-Ugarske, **Benjamin von Kallay** (1839-1903) koji, nastojeći suzbiti srpski i hrvatski nacionalizam, potiče razvoj posebne bosanske nacionalnosti - integralnog Bošnjaštva, zamišljenog kao brane stvaranju posebnih, neizbježno iredentističkih nacionalnih pokreta na osnovu vjerskih podjela. Kallayevo Bošnjaštvo se oslanjalo na tradiciju bosanske državnosti prije osmanske okupacije, koja je idejno živjela među bosanskim franjevcima, te historiju bosanske autonomije u okviru Osmanske imperije, koja je živjela među bosanskim muslimanima.

Ipak, koncept Bošnjaštva je jedino uhvatio korijena među bosanskim muslimanima, i to onom uskom, ekonomski bogatom i intelektualnom sloju, koji je opravdano strahovao da bi jedinstvo Bosne i Hercegovine moglo biti ugroženo ako bi se znatan broj muslimana počeo odlučivati za hrvatsku ili srpsku nacionalnost; ogroman je broj običnih ljudi ostao netaknut ovim gibanjima. Kod muslimanskog stanovništva, nacionalizacija u ovom trenutku jednostavno nije mogla uspjeti jer je u suštini podrazumijevala deislamizaciju; iako nije uključivala odricanje od islamske vjeroispovijesti, značila je iskorjenjivanje bitnih značajki muslimanskog čovjeka, koje je usvojio i dogradio u viševjekovnom ispovjedanju islama.

Može se reći da su se, po scenariju kreiranom 1878. godine, austrougarski okupatori i različiti južnoslavenski nacionalno-ideološki projekti nadmetali za bh. muslimansko naslijeđe, koje su vidjeli kao sirovi materijal koji treba obraditi prema sopstvenoj viziji - bilo kao branu južnoslavenskim nacionalizmima

---

<sup>137</sup> Navod u: Papić, Mitar: *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1982.), str. 105; vidi također Čurić, Hajrudin: *Muslimansko školstvo u BiH do 1918. godine*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1983.), str. 190

<sup>138</sup> Bosna i Hercegovina je, od okupacije 1878. godine do aneksije 1908. godine, bila *corpus separatum*, odnosno zaseban teritorij pod direktnom vlašću krune, kojim je upravljao car preko zajedničkog ministarstva finansija, dok je suverenitet nominalno ostao u sultanovim rukama.

u habsburškom slučaju, ili kao Srbima ili Hrvatima restauriranim u “svojim vjekovnim” etno-političkim idenitetima. Sa Austro-Ugarskom dolazi i do masovnijeg osnivanja državnih škola po Bosni i Hercegovini. Nova okupaciona sila zadržava i postojeći školski sistem, koji je mahom proistekao i radio uz vjerske zajednice, usljed straha od podizanja tenzija protiv novih vlasti. Monarhija je podržavala i obrazovni sistem koji su razvile vjerske grupacije<sup>139</sup>, ali je i osnivala moderne državne škole. **Srećko M. Džaja** (1936-) piše: „... dok je austrijsko-njemački dvojni partner pokazivao više zanimanja za stvaranje novog interkonfesionalnog javnog sustava, mađarski je dvojni partner zagovarao samo modernizaciju već postojećih konfesionalnih škola, a u praksi se išlo srednjim putem”.<sup>140</sup> U samim počecima novog školstva, uprava je pokrenula snažnu ofanzivu na postojeći sistem partikularnog konfesionalnog školstva, u pokušaju da ove škole stave pod svoju kontrolu putem propisivanja upotrebe knjiga, pa čak i samih naziva škola. Naravno, otpor ovom pokušaju dolazi iz dva tri bh. konfesionalna tabora.

Kod bosanskih muslimana je vladao otpor prema svjetovnom obrazovanju, što možemo zaključiti iz zapažanja **Mehmed-bega Kapetanovića Ljubušaka** (1878-1918), velikog austrofila, koji kaže: „Zar nije i sramota i grijehota vidjeti, što se u mostarskoj trgovačkoj školi nalazi samo dvoje ili troje naše muhamedovske djece, a drugih vjeroispovjesti djecom krči škola. To se nikada oprostiti ne da; bar tamo se u glavnom uči uz opće nauke samo trgovina, kako će dijete znati trgovati i trgovački red voditi, kao i ostale zanate primiti”.<sup>141</sup> Tako je ovaj period historije obilježila snažna borba muslimana Bosne i Hercegovine za vjersko-školsku autonomiju u okviru habsburške, katoličke države, sa zahtjevom da muslimani sami upravljaju svojim vjerskim dobrima (vakufima) i vjerskim školama (mearif). Ovaj otpor promjenama i modernizmu vodio se na linijama političke borbe za prosvjetnu autonomiju bosanskih muslimana. Ovo je, u konačnici, bila borba za i protiv - između tradicionalnih mekteba (sybi-  
jan-mekteba), u kojima je zadržan tradicionalni oblik samo vjerske poduke, i

<sup>139</sup> Kapetanović Ljubušak, Mehmed-beg: *Budućnost ili napredak muhamedovaca u Bosni i Hercegovini*, reprint, (Sarajevo: Tiskara Spindlera i Loschnera, 1893.), str. 41; dalje stoji: „Vidimo, da velika zemaljska vlada svake godine ogromnu svotu novaca troši za naše škole i hodžinske potpore. Na novo se otvaraju mektebi, iz nova se podižu medrese.”

<sup>140</sup> Džaja, M. Srećko: *Bosna i Hercegovina u Austrougarskom razdoblju (1878 - 1918) - Inteligencija između tradicije i ideologije*, (Zagreb-Mostar: Ziral, 2002.), str. 74

<sup>141</sup> Kapetanović Ljubušak, Mehmed-beg: *Budućnost ili napredak muhamedovaca u Bosni i Hercegovini*, reprint, (Sarajevo: Tiskara Spindlera i Loschnera, 1893.), str. 38

tzv. reformiranih mekteba (mekteb-i iptidai), u kojima je poduka proširena i na svjetovnu poduku, a koje je osnivala i potpomagala država, s ciljem asimilacije bosanskih muslimana i njihovih obrazovnih potreba u državni obrazovni sistem. Bosanski muslimani "suočili su se s isključivošću tuđinske vlasti i sukobom svog tradicionalnog oblika življenja sa duhom novog, zapadnog civilizacijskog obrasca."<sup>142</sup> Ta je borba vođena od 1899. do 1909. godine.

Isto tako, jedno od obilježja ovog perioda bila je i borba Srba za kulturno-prosvjetnom autonomijom, posebno za očuvanjem srpskih škola u Bosni i Hercegovini. Po podacima iz 1879. godine, u Bosni i Hercegovini je postojalo 56 srpskopравoslavnih osnovnih škola i jedna realna ili građanska škola. Svaki pokušaj austrougarske uprave da ovim školama oduzme njihov nacionalno-konfesionalni ekskluzivitet, nailazio je na žestok otpor srpskog građanstva. Srpske općine su se snažno borile za srpski identitet svojih škola, te im je autonomnim statutom 1905. godine uspjelo učvrstiti kompetencije u vlastitom školstvu.<sup>143</sup>

Ipak, Kallayeva nacionalna politika kretala se opštom linijom izgradnje nacionalno-političke posebnosti Bosne i Hercegovine u okviru južnoslavenskog prostora. Izlažući svoja zapažanja s puta u Bosnu i Hercegovinu 1898. godine kao član francuske naučne ekspedicije, Anatol Leroa-Bolije, profesor moderne historije na Visokoj političkoj školi političkih nauka u Parizu, kazuje da je politika bosanskohercegovačke uprave usmjerena da „okupirane provincije izoluje, da kod njih učvrsti lokalne instikte i razvije jednu vrstu bosanske nacionalne svijesti, koja ih treba učiniti manje pristupačnim za srpsku ili hrvatsku propagandu.“<sup>144</sup> Ili, kako decidno stoji u jednom službenom dokumentu, vaspitni cilj škole je "obligatno uvođenje takve nastave i škola koje će biti neovisne od konfesionalnih i koje će kao jedini princip imati politički odgoj naroda".<sup>145</sup>

Što se javnog školstva tiče, škola je pažljivo čuvana od bilo kakvih vanjskih utjecaja koji ne bi odgovarali ciljevima okupacije. U školama je zabranjivano

<sup>142</sup> Filandra, Šaćir: *Bošnjačka politika u XX stoljeću*, (Sarajevo: Sejtarija, 1998.), str. 12

<sup>143</sup> Džaja, M. Srećko: *Bosna i Hercegovina u Austrougarskom razdoblju (1878 - 1918) - Inteligencija između tradicije i ideologije*, (Zagreb-Mostar: Ziral, 2002.), str. 69

<sup>144</sup> Kraljačić, Tomislav: *Kalajev režim u Bosni i Hercegovini (1882.-1903.)*, (Sarajevo: Veselin Masleša, Sarajevo, 1987.), str. 88

<sup>145</sup> Navod u: Papić, Mitar: *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austro-Ugarske okupacije*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1972.), str. 69

korištenje naziva *srpski* ili *hrvatski* za jezik. On se ispočetka zvao *zemaljskim*, pa zatim *bosanskim*, što se održalo sve do 1907. godine. Nacionalna grupa predmeta je u nastavnim planovima i udžbenicima imala istaknuto mjesto. Tu je bila bosanska gramatika, bosanska istorija itd. Nacionalna grupa predmeta (maternji jezik, historija i književnost) u nastavi je sakaćena upravo u onom dijelu koji je čini najzahvalnijom za patriotsko oblikovanje omladine, pa su u čitankama izbjegavana štiva sa nacionalnim obilježjima, izbačene narodne pjesme, posebno epske. Iz književnosti su birani samo oni tekstovi koji su sadržajem indiferentni u odnosu na nacionalne kulture susjedstva. Kult veličanja Monarhije imao je istaknuto mjesto u svim udžbenicima, a uprava je propisivala sve knjige koje su se upotrebljavale u školskoj nastavi. "Škola je služila i kao instrument razvijanja kulta prema Habsburgskoj monarhiji. Svako jutro nastava je počinjala pjevanjem himne - carevke. Državni praznici, jubileji članova dinastije i njihove posjete Bosni i Hercegovini u školama su se uvijek predstavljali tako kako bi učenici mogli da ih dožive kao patriotski događaj."<sup>146</sup>

Kallay, i sam svjestan da u Bosni i Hercegovini "konfesionalizam čini osnovu nacionalizma"<sup>147</sup>, vješto je koristio nepovjerenje i podjele koje su vladale na konfesionalnom osnovu u Bosni i Hercegovini, još iz vremena osmanske uprave. Kallay, nasuprot srpskoj i hrvatskoj nacionalnoj ideologiji, forsira ideologiju integralnog Bošnjaštva. Kallayevu politiku kroćenja nacionalizama, forsiranjem novog nacionalizma, možda najbolje odražavaju stihovi Safvet-bega Bašagića sa stranica lista *Bošnjak*<sup>148</sup> 1893. godine: „Znaš, Bošnjače, nije davno bilo, / Sveg mi svjeta! nema petnest ljeta, / Kad u našoj Bosni ponositoj, / I junačkoj zemlji Hercegovoj, / Od Trebinja do brodskih vrata, / Nije bilo Srba ni Hrvata. / a danas se kroza svoje hire, / Oba stranca ko usvome šire. / I još nešto, čemu oko vješto, / Hrabri ponos i srce junačko, / Nada sve začuditi mora; / Oba su nas gosta saletila, / Da nam otmu najsvetije blago, / Naše ime ponosno i drago”<sup>149</sup>. Ipak, i sam Safvet-beg Bašagić, tri godine kasnije, postaje deklarirani Hrvat.

<sup>146</sup> Ibid., str. 17

<sup>147</sup> Navod u: Kraljačić, Tomislav: *Kalajev režim u Bosni i Hercegovini (1882.-1903.)*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1987.), str. 278

<sup>148</sup> Ibid., str. 225. List *Bošnjak* u vlasništvu je Mehmed-bega Kapetanovića Ljubušaka i tokom cijelog vremena postojanja prima značajna finansijska sredstva od Zemaljske vlade.

<sup>149</sup> Filandra, Šaćir: *Bošnjačka politika u XX stoljeću* (Sarajevo: Sejtarija, 1998.), str.18



Kallay, odmah po preuzimanju dužnosti upravitelja 1882. godine, gradi kordon graničnih karaula prema Srbiji i Crnoj Gori, s ciljem čvršće kontrole granice i rezanjem u korijenu propagandnih aktivnosti srpskih nacionalista. Vlasti su zabranjivale unošenje štampe, literature i udžbenika iz Srbije. Ovo se posebno odnosilo na udžbenike historije štampane u Beogradu, jer su davali nastavne sadržaje koji su odudarali ili direktno protivrječili nacionalnoj politici uprave. Često su ovi udžbenici bili predmet zabrana. Tako su, 1894. godine, naredbom Zajedničkog ministarstva finansija zabranjeni udžbenici *Srpska istorija* M. Jovića i *Istorija srpskog naroda* od Lj. Kovačevića i Lj. Jovanovića, jer su u njima „tradicije srpskog Nemanjića carstva tendenciozno prikazane“. Iz istih razloga zabranjene su i *Srpska istorija sa slikama* i *Istorija srpskog naroda* od P. Srećkovića, zatim „zbog agresivnog i tendencioznog sadržaja“ i *Istorija Srba* od M. Ubavkića. Zabranjivane su i knjige štampane u Austro-Ugarskoj, u Zagrebu i Novom Sadu, a koje su „vršile propagandu u pravcu velikosrpske ideje“. Tako su zabranjene *Kratka povjesnica Srba*, štampana u Zagrebu, a korištena kao udžbenik u Učiteljskoj školi u Sarajevu i *Propast karaljevstva bosanskog*, također, štampana u Zagrebu. Zabranjivane su čak i neke vjerske knjige, jer se u njima nalazila srpska himna i molitve za kralja Aleksandra.<sup>150</sup>

Odlazak na školovanje u Srbiju nije bio direktno zabranjivan, ali je propisima o svjedočanstvima stečenim u srbijanskim školama, te praksom oko stipendiranja i zapošljavanja, bio faktički onemogućen. Svjedočanstva stečena u Srbiji nisu imala važnost u Bosni i Hercegovini i Monarhiji. Vlasti bi priznavale stečeni stepen obrazovanja samo ako bi se polagala znatna razlika u gradivu, naročito iz stranih jezika. Oni koji su završili školovanje u Srbiji, nisu mogli dobiti zaposlenje u javnoj službi. Zemaljska vlada 1895. godine donosi Naredbu o zabrani obavljanja sveštenečke dužnosti svršenim đacima Pravoslavne bogoslovije u Beogradu.

Što se tiče hrvatske nacionalne propagande, Kallayeva uprava je bila koncentrisana na sprečavanje ulaska pravaške ideologije u Bosnu i Hercegovinu. Osnovni motiv tih zabrana bio je antidualistički stav pravaša, jer režim nije trpio propagandu protiv „Ustava naše Monarhije“ i protiv „naših državo-pravnih prilika“. Zabranjivano je širenje izdanja Matice Hrvatske po Bosni i Hercegovini, te

<sup>150</sup> Kraljačić, Tomislav: *Kalajev režim u Bosni i Hercegovini (1882.-1903.)*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1987.), str. 123

samo učlanjivanje u Maticu. Nerado je gledano i na odlazak na studije u Zagreb i vlast je uskraćivala stipendije za ovu svrhu. Nakon pogoršanja austrijsko-ruskih odnosa 1885. godine, pojačava se i granična kontrola između BiH i Hrvatske. Što se tiče kulturnih utjecaja iz Hrvatske, u prvim godinama vladavine vlast ih nije pokušavala spriječiti. S time u vezi, jedini značajni iskoraci bili su kod potiskivanja jezičkih utjecaja iz školskih udžbenika koje je štampala Zemaljska vlada. U prvim domaćim udžbenicima znatno je primijenjena hrvatska leksika, što je naišlo na energičan otpor Srba.

Kada je riječ o panslavizmu, odnosno o jugoslovenskoj ideji, ona je već ranije ozvaničena kao neprijatelj Monarhije i, kao takva, bila je zabranjena, što se odnosilo na sve ideje ili manifestacije koje su izražavale jugoslovensku saradnju i solidarnost. Povremene tendencije tokom osamdestih na izgradnji srpsko-hrvatske sloge i suradnje u Hrvatskoj i Dalmaciji, zabrinjavale su bosanskohercegovačku upravu jer je postojala bojazan da se ideja srpsko-hrvatskog jedinstva ukorijeni i u Bosni i Hercegovini, te preraste u jedan vid pokreta otpora, pa su vlasti pomno pratile politička gibanja u susjedstvu.

Austrougarska uprava imala je načelno negativan stav prema osnivanju kulturnih društava na nacionalnoj osnovi, motivisana težnjom za suzbijanjem konfesionalnih i nacionalnih protivrječnosti u zemlji. Zbog toga se, kod osnivanja svjetovnih društava, insistiralo na njihovoj interkonfesionalnosti. Kako se nije dopuštalo osnivanje političkih organizacija, inicijativa domaćeg stanovništva ograničavala se na osnivanje crkveno-pjevačkih i kulturno-prosvjetnih društava, čitaonica i srpskih škola. Najbrojnije inicijative za osnivanje ovakvih društava dolazile su iz srpskog korpusa, koji je već u to vrijeme imao i najrazvijeniju nacionalnu svijest, iz čega je proizilazila inicijativa za zasebnim nacionalnim institucijama. Vlasti su ove zahtjeve često odbijale, uz obrazloženje da će biti korištene za političku, nacionalističku agitaciju. Kasnije su vlasti načinile kompromis, pa je bilo kakvo društvo sa nacionalnim predznakom imalo i konfesionalni predznak (npr. srpsko-pravoslavno pjevačko društvo), čime se nastojalo spriječiti da srpski nacionalni pokret izađe iz granica pravoslavlja ili hrvatski iz granica katoličanstva. Po istom obrascu, muslimani osnivaju svoja društva i čitaonice, što im omogućava da očuvaju svoju kulturnu posebnost. Tek krajem devedesetih godina vlasti mijenjaju politiku u ovoj oblasti i dopuštaju osnivanje nacionalnih društava, ali isključivo ako se njihova tradicija veže za Bosnu i Hercegovinu.

S obzirom na visok stepen nepismenosti koji austrougarska uprava nalazi po dolasku u Bosnu i Hercegovinu, vlasti započinju kampanju opismenjavanja, ali od samog početka otvoreno forsiraju latinično pismo na svim poljima. Naredbom Zemaljske vlade od 6. juna 1879. godine, predviđa se da se u osnovnim školama prvo uči latinično pismo, pa kasnije ćirilčno. U Sarajevu su, prema naredbi Zemaljske vlade od 26. avgusta 1879. godine, otvorena dva kursa opismenjavanja u kojima se isključivo učila latinica, što naravno nailazi na žestok otpor Srba. Dolaskom Benjamina Kallaya 1882. godine, situacija se značajno mijenja, jer on dopušta ravnopravnu upotrebu oba pisma. Tako su djeca muslimana, katolika i jevreja u školama prvo učila latinicu, a potom i ćirilicu, dok je u slučaju Srba bilo obrnuto. Čak su i svi izvještaji, dokumenti i dosijei za nastavni kadar katoličke i muslimanske vjere vođeni obavezno latinicom, a za pravoslavne ćirilicom.<sup>151</sup> Austro-Ugarska forsira osnivanje državnih, javnih škola - tzv. narodnih škola koje trebaju da potisnu već razgranato partikularno, konfesionalno školstvo. Broj ovih škola iz godine u godinu raste, tako da ih 1880. godine ima tek 38, da bi do 1914. godine dostigle brojku od 399 škola.

Uporedo sa rastom broja javnih škola, raste i broj konfesionalnih škola. Srpsko i muslimansko stanovništvo bojkotira javne škole<sup>152</sup> i tek ih prihvata u kasnijem razdoblju, kada su osnovane i srednje škole, u kojima je nastavak školovanja za učenike konfesionalnih škola onemogućen. Srednje škole su se u početku suočile sa otvorenim bojkotom bosanskih muslimana i Srba, jer "Muslimani su prijeko gledali na te škole zbog udžbeničke literature koja nije vodila dovoljno računa o njihovoj vjerskoj osjetljivosti, dok su Srbi u tim školama vidjeli sredstvo denacionalizacije".<sup>153</sup>

Valja napomenuti da se, na samim počecima osnivanja javnih škola, Monarhija suočila sa nedostatkom valjanog učiteljskog kadra. Zato se 1882. pokreće najprije jedan trogodišnji kurs za dopunsko obrazovanje pomoćnih učitelja u Sarajevu, koji, od 1886. godine, postaje Učiteljska škola. Za potrebe musli-

---

<sup>151</sup> Papić, Mitar: *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austro-Ugarske okupacije*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1972.), str. 13-14

<sup>152</sup> Zanimljiv podatak nalazimo u djelu *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine* Mitra Papića, gdje autor, na str. 105, navodi da je kod osnivanja državne škole u Trebinju „komandujući pukovnik u trebinjskom garnizonu prisilno je uzeo po 30 učenika iz tamnošnje srpske škole i muslimanskog sibjan-mekteba i na taj način upisao prve učenike“.

<sup>153</sup> Kraljačić, Tomislav: *Kalajev režim u Bosni i Hercegovini (1882.-1903.)*, (Sarajevo: Veselin Masleša, 1987.), str. 263

manskog konfesionalnog školstva, posebno za tzv. reformirane mektebe, Monarhija 1893. godine u Sarajevu otvara Dar-ul-maulimin. Ovo je tip učiteljske škole, koja kvalitetom zaostaje za standardnom školom za učitelje, ali su vlasti uvidjele da se muslimansko stanovništvo sporije i teže uključuje u interkonfesionalno školstvo, zbog vjerskih predrasuda. Stoga je bilo vrlo važno uključiti muslimane u svoj učiteljski kadar. Cjelokupno nastavno osoblje u državnim školama, i osnovnim i srednjim, imalo je status državnih službenika.

Ekspanzijom osnovnih škola 90-tih godina, vlasti se suočavaju sa problemom nadzora nad obrazovnim sistemom. Do tada je u zemlji postojao samo jedan referent za školstvo, sa sjedištem u Sarajevu, koji je vršio nadzor nad cjelokupnim školskim sistemom, nastavom i nad učiteljima. U to vrijeme se uspostavlja šira inspektorska služba, tako da svaki okrug dobija svoj inspektorat. Jedan od naročito naglašenih zadataka inspektora, kako stoji u uputstvima koje je Vlada objavila 1889. godine, je: „S najvećom pažnjom imaju nadzirati da se područne im osnovne škole pridržavaju postavljenih zadataka i da ne dozvole nikakve političke, nacionalne i vjerske rabote“.<sup>154</sup>

Još prije dolaska Austro-Ugarske otvorene su prve srednje škole u Bosni i Hercegovini, ali Monarhija nije zatekla značajniju tradiciju ovog školstva u BiH. Prva realna gimnazija osnovana je 1879. godine u Sarajevu. Ta je gimnazija 1883. godine preoblikovana u klasičnu gimnaziju. Ubrzo je u Sarajevu otvorena i druga gimnazija, a slične škole počele su sa radom i u drugim gradovima: Mostaru, Tuzli, Travniku i Banjoj Luci. Osnivane su i zanatlijske i trgovačke škole. Sve državne srednje škole finansirane su iz budžeta. U srednjim školama, osim u učiteljskim i nekim nižim stručnim školama, plaćala se upisnina i školarina. Odmah po osnivanju prve gimnazije u Sarajevu, država je uvela i instituciju stipendiranja, kako bi raširila popularnost ovog tipa škola. Uz većinu ovih škola otvoreni su i đачki domovi. Godine 1900. i za srednje škole je organizovana inspektorska služba.

Početkom XX stoljeća, upravo srednje škole u Bosni i Hercegovini postaju glavna žarišta nacionalističke agitacije. Prvi politički istupi učenika zabilježeni su i ranije, a među prvima je istup **Petra Kočića** (1877-1916), koji je zbog toga izbačen iz sarajevske gimnazije 1895. godine. Po uzoru na druge zemlje

---

<sup>154</sup> Navod u: Papić, Mitar, op. cit., str. 67

Monarhije, posebno pod utjecajima iz Češke, Hrvatske i Srbije, i u Bosni i Hercegovini se u školama osnivaju razna studentska udruženja, a koja će postati generatori nacionalne agitacije među mladom inteligencijom. Vlasti su se često i suočavale sa protestima srednjoškolaca, obično vezano za dešavanja u Srbiji i Hrvatskoj. Veliki protesti 1912. godine uslijedili su nakon istih antimađarskih demonstracija širom Hrvatske i Dalmacije. "Zapisnici sjednica nastavničkih vijeća gotovo svih srednjih škola od 1911. godine do početka I svjetskog rata svjedoče o čestim političkim akcijama učenika."<sup>155</sup> Još 1908. godine, nakon aneksije, vlasti su donijele možda najduža disciplinska pravila u historiji školstva, raspoređena u 152 paragrafa. Ovaj pravilnik je sadržavao, pored vladanja u školi, i jasne smjernice za kretanje izvan škole. Učenicima je zabranjeno stupanje u bilo kakvu organizaciju, a organizovanje unutar škole je svedeno samo na filantropske aktivnosti. Tek se 1911. godine učenicima dopušta stupanje u tzv. sokolska društva, i to na prijedlog šefa sarajevske policije, koji je zastupao tezu da će sportske aktivnosti pomoći mladima da se oslobode energije.<sup>156</sup>

Srednjoškolska omladina u Bosni i Hercegovini bila je pod ogromnim utjecajem tada aktualnih političkih i nacionalnih gibanja u Srbiji i Hrvatskoj, bilo da je bila „zaražena“ i predana srpskim ili hrvatskim nacionalnim ideologijama, ili, pak, ideji jugoslavenstva. Ovaj period historije obilježava politička saradnja između Srba i Hrvata u Hrvatskoj, protiv zajedničkog neprijatelja - Monarhije. Tako je bilo i u Bosni i Hercegovini. Omladina je bila pod utjecajem raznih nacionalističkih pamfleta, poput *Smrt heroja*, autora **Vladimira Gaćinovića** (1890-1917), objavljenog 1912. godine od strane Srpskog društva *Pijemont*. U pamfletu autor slavi novog čovjeka, heroja i apostola novog doba **Bogdana Žerajića** (1886-1910), maturanta mostarske gimnazije, koji je 16. juna 1910. godine pokušao atentat na upravitelja Bosne i Hercegovine, generala Varešanina (**Marian Varešanin von Vareš**, 1847-1917), na dan otvaranja bosansko-hercegovačkog Sabora. I sam **Gavrilo Princip** (1894-1918) je nosio cvijeće na Žerajićev grob i izjavljivao da bi dao stotinu života da parira Žerajićevom činu. Ideološka i organizacijska eskalacija nacionalističke agitacije kroz školstvo u

<sup>155</sup> Ibid., str. 176. Više o političkim istupima u srednjim školama vidjeti na str. 174-175

<sup>156</sup> Okey, Robin: *Taming Balkan Nationalism - The Habsburg „Civilizing Mission“ in Bosnia, 1878 - 1914*, (Oxford: Oxford University Press, 2007.), str. 200; više o nacionalističkoj propagandi u srednjim školama na str. 193-216

Bosni i Hercegovini jeste i sam čin atentata 28. juna 1914. godine. Na sam dan atentata učenik tuzlanske gimnazije, osamnestogodišnji **Mladen Stojanović** (1896-1942), obraća se drugovima: „Sinovi Jugoslavije! Zar ne postajete bogovi?...Krv, krv, krv je ono što spasava....Smrt prethodi uskrsnuću! Atentat je uskrsnuće nacije! Sursum corda!...Proroci dolaze. Nastavite njihovim stopama...O brilijantni, o veliki proroci sinovi Jugoslavije!“<sup>157</sup> Mladen Stojanović je kasnije osuđen na 16 godina robije zbog saučešća u atentatu.

Atentat, posebno kada sagledamo starosnu strukturu samih izvođača i šire grupe saučesnika, najbolje odslikava potpuni krah austrougarske državne obrazovne politike u Bosni i Hercegovini. Atentator je Gavrilo Princip, nekadašnji učenik Trgovačke škole u Sarajevu, a potom i gimnazije iz koje biva izbačen u šestom razredu, zbog veza sa antiaustrougarskom učeničkom organizacijom, u dobi od 20 godina. Dvadeset i osam osoba pohapšenih u Banjoj Luci zbog veze s atentatom, ima prosjek godina 17. Šezdeset i pet osoba pohapšenih u Sarajevu i Trebinju ima prosjek godina 17. Jedanaest osoba uhapšenih u Mostaru ima prosjek godina 18, jer se među njima nalaze dvije osobe u kasnijim 20-tim godinama života. Treba napomenuti da se srednjoškolska matura u to doba, samo u rijetkim slučajevima, stjecala prije 19-te godine života.<sup>158</sup>

Obilježje ovog vremena je da Bosna i Hercegovina nema jedinstveni nacionalni obrazovni sistem kojim bi se vršila kulturna unifikacija. To je, kako smo vidjeli na primjerima Srbije i Hrvatske koje su se susrele s modernizacijom društva prije Bosne i Hercegovine, glavna zadaća obrazovnih sistema tog vremena. Karakteristika bh. društva tokom osmanske okupacije jesu zasebni konfesionalni sistemi obrazovanja, koji vjerno prate konfesionalnu/miletsku paradigmu društvene organizacije. Zasebni obrazovni sistemi nastavljaju rad i dolaskom austrougarskog okupatora.

Ovi partikularni, segregirani obrazovni sistemi najranije kod bh. pravoslavaca dobijaju srpsku etnonacionalnu etiketu polovinom XIX stoljeća, putem ciljane propagande Kraljevine Srbije, te korištenja knjiga štampanih u Srbiji i učiteljskog kadra obrazovanog u Srbiji, što korespondira sa političkim previranjima tog vremena. Naime, Srbija prva dobija državnu neovisnost i ima na raspola-

---

<sup>157</sup> Navod u: Ibid., str. 211

<sup>158</sup> Ibid., str. 208

ganju potrebna sredstva i institucionalizirane državne ideološke instrumente za nacionalno-ideološku propagandu. Kod bh. muslimana, obrazovne institucije ostaju usko vjerski profilisane, s temeljnom težnjom zadržavanja ove populacije unutar islamskog civilizacijskog kruga. Isto tako, politički izričaj bh. muslimana ostaje vjeran islamskom civilizacijskom krugu, te muslimanske elite svoju političku sudbinu vezuju za propadajuću Tursku carevinu<sup>159</sup>, koja ih 1909. godine za 2,5 miliona turskih funti prodaje Austro-Ugarskoj.<sup>160</sup> Obrazovni sistem bh. katolika duže vremena ostaje vjerski profilisan, iako se unutar ovih škola koriste udžbenici štampani u Hrvatskoj, da bi tek sa Štadlerovim dolaskom ovaj školski sistem dobio snažanu hrvatsku nacionalnu obojenost.

Nema osnove za tvrdnju da je Austro-Ugarska zastupala isključivo državni školski sistem, jer su, istovremeno, nesmetano funkcionisala u punom kapacitetu i tri konfesionalna sistema obrazovanja. Problemi, u odnosu na državu, sa kojima su se konfesionalni sistemi obrazovanja suočavali dolazili su isključivo zbog političke, nacionalističke propagande, iz susjednih zemalja u okvirima ovih sistema, a koje Monarhija nije tolerisala. Za austrougarski monarhizam i hrvatsku i srpsku nacionalnu ideologiju, školski sistemi Bosne i Hercegovine bili su bojno polje *par excellence*!

Osnivanje novog "narodnog", interkonfesionalnog obrazovnog sistema, dešava se isključivo zbog ekonomskih i političkih potreba novog upravitelja. Radi se, na prvom mjestu, o ekonomskoj potrebi za kvalificiranom radnom snagom, koja je sposobna nositi se sa ubrzanim procesom modernizacije, te političkoj potrebi kreiranja patriotskih osjećanja bh. stanovništva prema bečkoj kruni. Ova politička potreba proizilazila je iz borbe Austro-Ugarske sa sve snažnijim južnoslavenskim nacionalizmima unutar nje, kao i na samim granicama Monarhije. Ipak, taj novi sistem obrazovanja i nacionalna ideologija koju je u jednom periodu zastupao (integralno Bošnjaštvo), ne nailazi na širi prijem niti kod jedne od etnokonfesionalnih grupacija u Bosni i Hercegovini. Nacionalna ideologija integralnog Bošnjaštva dolazi isuviše kasno na društvenu scenu Bosne i Hercegovine, sa zakašnjenjem od 50-60 godina i, što je još bitnije, dolazi iz pogrešnog izvora - austrougarskog okupatora.

---

<sup>159</sup> Npr. novine *Vatan* su štampane na turskom jeziku (izlazile 1884-1897). *Vatan* na turskom znači „domovina“.

<sup>160</sup> Malcom, Noel: *Povijest Bosne: kratki pregled*, (Zagreb: Erasmus, 1995.), str. 204

Bosna i Hercegovina, u tim trenucima, nema jedinstvene intelektualne i ekonomske elite koja bi potaknula modernizaciju društva i imala potrebu za razvijanjem autohtone integralističke ideologije bosanskog nacionalizma. Padom srednjovjekovnog bosanskog kraljevstva pod osmansku okupaciju, uništena je i njena elita koja je potencijalno mogla biti inkubator kasnijeg nacionalnog buđenja. Dalje je, tokom ove okupacije, sistematski uništavana bilo kakva ideja o mogućoj autonomiji unutar Osmanske carevine, dok ideja o nezavisnoj bosanskoj državi nije nikad politički artikulisana i javno zastupana.

Možda je najpreciznije društvene i političke posljedice osmanske okupacije Bosne i Hercegovine opisao **Svetozar Pribićević** (1875-1936), u govoru na Osnivačkoj skupštini Demokratske stranke Kraljevine SHS u Sarajevu, 15. februara 1919. godine. Pribićević tada kaže: "U teškim danima naše davne prošlosti, kada je uništen suverenitet stare bosanske države, bila je to velika sreća narodna, jer da je ostala suverena Bosna i Hercegovina veliko je pitanje ne bi li naš narod imao i četvrto ime (osim srpskog, hrvatskog i slovenskog). Padom stare bosanske feudalne suverene države uništen je i nosilac jednog posebnog suvereniteta u narodu, koji je u državi mogao da stvori posebno nacionalno ime".<sup>161</sup> Upravo usljed konfesionalne podjele stanovništva i obrazovnih sustava proizašlih iz takve podjele, društvena i politička scena Bosne i Hercegovine ostaje otvorena za prodor nacionalnih ideologija iz susjedstva, odnosno otvorena za nacionalizaciju stanovništva. Radi se o nacionalizaciji koja je dijelom provođena putem religijski segregiranih obrazovnih sustava, dok je u slučaju bh. muslimana ovakav obrazovni sustav poslužio kao brana nacionalizaciji. Miletska paradigma organizacije društva je, na ovaj način, trasirala put da se u kasnijoj fazi „**konfesionalizam prevede u nacionalizam**“, kako proces opisuje historičar Srećko Džaja. Fenomenu je pogodovala činjenica da, zbog „historijskog sjećanja“ konfesionalno utemeljenih kolektivnih identiteta, moderne nacionalne ideologije nisu uspjele da prevaziđu oštre podjele koje su im pret hodile.

Dalje je istorijska, povijesna i historijska znanost naknadno rekonstruirala prošlost ideološkom redukcijom činjenica, pa smo u konačnici dobili sljedeće: sve što je vezano za bh. pravoslavce tretira se i smatra srpskim; za bh. katolike

---

<sup>161</sup> Navod u: Banac, Ivo: *Nacionalno pitanje u Jugoslaviji 1918-1921 - Porijeklo, povijest, politika*, (Zagreb: Globus, 1988.), str. 175



hrvatskim; za bh. muslimane bošnjačko-muslimanskim kulturnim, historijskim i političkim naslijeđem danas etnički uzurpirane bh. prošlosti. Upitna je „znanstvenost“ ovakvog pristupa u metodološkom smislu. Ali, raširenost ovakvih tumačenja bh. prošlosti za društvenu posljedicu ima to da uveliko otežava bilo kakav javni dijalog o sadašnjosti i budućnosti BiH, lišen partikularističkih omeđavanja, što ćemo i vidjeti u narednom poglavlju.

Promatrano iz perspektive trenutnih društvenih procesa i zaokruživanja narativa novih kulturnopolitičkih identiteta **bošnjačkog/hrvatskog/srpskog**, može se reći da se radi o jednom uobičajenom društvenom procesu vezanom za modernu konstrukciju političkih identiteta. Radi se o oponašanju istih procesa koji su, ne tako davno, završeni u zapadnom dijelu evropskog kontinenta, a gdje je društvena uloga nacionalne „znanosti“ bila da ideološkom narativu podari „privid objektivnosti“ i time osigura njegovu današnju društvenu legitimizaciju. Ne smijemo zaboraviti da su upravo narativi proizvedeni putem školskih sistema XIX stoljeća unutar južnoslovenskog kulturnog prostora i danas živi, te uveliko određuju „nacionalne“ ciljeve i utječu na živote običnih ljudi. Pitanje budućnosti jeste: jesu li dvojbe koje su kreirale nacionalne „znanosti“ i širili nacionalni školski sistemi (na primjer, da li je Dubrovnik „kruna hrvatskih gradova“ ili „kolevka srpske kulture“; da li je Bosna i Hercegovina „najveća hrvatska zemlja“ ili „najlepša srpska zemlja“) riješene ratovima 90-tih godina?





Program podrške obrazovanju  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina

**Studija slučaja:  
Obrazovanje u Bosni i  
Hercegovini pod teretom  
etnonacionalizama  
(1996-2007)**



# Studija slučaja: Obrazovanje u Bosni i Hercegovini pod teretom etnonacionalizama (1996-2007)

Historičar Urs Altermatt kaže: „Religija i etnija nisu nigdje zaista tako usko međusobno povezane kao kod Južnih Slovena na Balkanu. Sve grupe naroda za definiciju vlastitog identiteta služe se kulturnim slikama svijeta, simbolima i mitovima, koje u bogatoj mjeri stavljaju na raspolaganje katoličke, pravoslavne i muslimanske religiozne kulture“.<sup>162</sup> Tu jasnu liniju, na prvom mjestu vjerske podjele koja je prerasla u etničku podjelu, prikazuje i Charles Jelavich u djelu *Južnoslavenski nacionalizmi: Jugoslavensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.* gdje naglašava dvije centralne teme sukoba nacionalnih ideologija Srba i Hrvata u Hrvatskoj prije 1914. godine: 1. sukob po pitanju obrazovanja u Hrvatskoj, u kome su značajnu društvenu ulogu generatora sukoba igrale dvije crkve, Katolička i Pravoslavna; 2. sukob oko kulturno-političkog *Lebensraum*<sup>163</sup>, teritorija Bosne i Hercegovine koji su obje ideologije smatrale svojim, a stanovništvo na tom prostoru Srbima ili Hrvatima, te ih nacionalizirale preko vjersko-prosvjetnih institucija. Isto tako, historičari Srećko Džaja i Urs Altermatt potcrtavaju miletsku podjelu unutar Osmanskog carstva kao osnovu za razvoj odvojenih vjersko-prosvjetnih institucija. Džaja kaže da „u bosansko-hercegovačkom slučaju konfesionalizam nije bio smijenjen nacionalizmom nego je prvo prevedeno u drugo“<sup>164</sup> i može se s pravom reći da je upravo putem vjersko-prosvjetnih institucija, kao što je prikazano u prethodnom poglavlju, vršena kasnija etnonacionalizacija bh. stanovništva.

Obrazovanje u Bosni i Hercegovini je, po pravilu, naglašavalo i održavalo podjelu po etničkim kulturno-vjerskim linijama. Izuzetak je bio period Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije. Komunistička partija je obrazovanje smatrala i sredstvom i oružjem, te je težila da stvori jedinstveno i opšte obrazovanje i

<sup>162</sup> Altermatt, Urs: *Etnonacionalizam u Evropi: Svjetionik Sarajevo*, Drugo izdanje, (Sarajevo: Jež, 1998.), str. 80

<sup>163</sup> Lebensraum (njem. životni prostor)

<sup>164</sup> Džaja, M. Srećko: *Bosna i Hercegovina u Austrougarskom razdoblju (1878-1918) - Inteligencija između tradicije i ideologije*, (Zagreb-Mostar: Ziral, 2002.), str. 242

da se obrazovni sistem proširi kako bi obuhvatio što veći procenat stanovništva. Obrazovanje u SFRJ je bilo neminovno ideološki obojeno i u potpunosti prožeto marksističkim vrijednostima. Barem nominalno, obrazovni sistem bio je nadležnost republika. „U svakom od tih planova najvažnije mesto zauzimalo je podučavanje đaka stvarima poput „ljubavi i poštovanja prema svojoj domovini i njenim narodima“, kao i „prihvatanje načela bratstva i jedinstva“.“<sup>165</sup> Pored usađene komunističke ideološke matrice, sastavni dio obrazovanja bilo je veličanje kulta naroda sadržanog u paroli o bratstvu i jedinstvu svih jugoslovenskih naroda i narodnosti - narativom s kojim su ideolozi partije smatrali nacionalno pitanje u okvirima SFRJ riješenim. Narod je bio i početak i kraj, sadržan u svim službenim parolama<sup>166</sup>, pjesmama i tekstovima koje su djeca izučavala u školama. U okviru SFRJ dolazi i do priznavanja političko-kulturne, odnosno etničke posebnosti bosanskohercegovačkih muslimana, kao zasebnog i ravnopravnog naroda Jugoslavije pod kvazinarodnosnim imenom *Muslimani*.

Padom „željezne zavjese“ i razvlašćivanjem komunističke ideologije, na prostoru SFRJ i SRBiH nestaje i ideološke matrice koja Jugoslaviju drži na okupu. Na scenu stupaju partikularne i autohtone „narodne“ ideologije „narodnih“ etnonacionalizama, u kojima kult naroda, nasuprot komunističkom bratstvu i jedinstvu definiranom kao „svi zajedno“, biva redefiniran i postavljen kao aksiom isključivih „mi“ (braća i sestre) i „oni“ (vjekovni/tisućljetni neprijatelji). Mnogi uzroke jugoslovenskog i bosanskohercegovačkog konflikta vide u vjekovnoj mržnji, dok zanemaruju političko-ekonomske okolnosti u kojima se proces redefiniranja neprijatelja i refokusiranja mržnje odvija. Nije tema ovog rada, ali je neizbježno pomenuti da je socijalistički, ekonomski sistem SFRJ počivao na principu javnog, društvenog vlasništva. U raspadu ideološke matrice koja društvo drži na okupu, centralno pitanje jeste ko će postati titular, odnosno vlasnik akumuliranog društvenog bogatstva: čega i u kojim okvirima? Nove elite traže i novo omeđavanje pozivajući se, naravno, na historijske argumente. Ovo novo stanje samo po sebi inducira pitanje određenja i razgraničenja *Lebensrauma*<sup>167</sup> za svaki od ovih „probuđenih

<sup>165</sup> Vahtel, Baruh Endru: *Stvaranje nacije, razaranje nacije: Književnost i kulturna politika u Jugoslaviji* (Beograd: Stubovi kulture, 2001.), str. 167-168

<sup>166</sup> Npr. Narodnooslobodilačka borba (NOB), Narodnooslobodilačka vojska (NOV); čak su i presude sudova donošene uz obavezno „U ime naroda“.

<sup>167</sup> Jedan odličan prikaz društvenog stanja tog vremena donosi dokumentarni serijal Radio-televizije Crne Gore *Rat za Dubrovnik* (2010.).

etno-političkih identiteta“, putem kojih „nove“ elite maskiraju najobičniju materijalnu grabež društvenog bogatstva.

Memorandum SANU iz jeseni 1986. godine je dokument u kome autori, pored pitanja opstanka srpske kulture izvan SR Srbije, kao centralnu argumentaciju za tezu o ugroženosti „srpskog nacionalnog bića“ navode ekonomsku inferiornost SR Srbije u odnosu na druge republike. Iako memorandum, analizirajući federalni sistem SFRJ, eksplicitno navodi da su i ekonomska politika i ekonomski razvoj velikim dijelom preneseni na nivo republika, te da one imaju značajnu autonomiju u ovoj oblasti koja gotovo graniči sa samostalnošću, isključivi krivac za ekonomsku nerazvijenost SR Srbije, po ovom dokumentu, jeste federalno uređenje Jugoslavije iz 1974. godine.<sup>168</sup> Radi se o logički kontradiktornim stavovima koji, ipak, nisu niti malo umanjili društveno-politički značaj ovog dokumenta, jer njime je označen početak kraja Jugoslavije.

Sve ove trzavice vode urušavanju političkog okvira SFRJ, a Republiku Bosnu i Hercegovinu u krvavi rat, čiju najprecizniju definiciju daje **Keith Doubt** nazivajući ga sociocidom, odnosno brutalnim ubijanjem multikulturnog društva kako bi se uspostavilo više monokulturnih. Što je veća povezanost/izmještanost i sličnost navodno različitih kultura/identiteta, potrebna sredstva razdvajanja su brutalnija. „Motivacija za ovakvo postupanje bila je uništiti zajednicu i razoriti društveni poredak, na kome je zajednica počivala stoljećima. Društvena nit zajednice bila je pokidana.“<sup>169</sup> Tako, slika Bosne i Hercegovine i njenog društva postaje slika logora, masovnih grobnica, masovnih silovanja, pljačkanja, opisanih jednim pravno-političkim eufemizmom - „etničkim čišćenjem“ - kojim međunarodni akteri peru ruke od bilo kakve akcije u smjeru zaustavljanja ovih tako tipičnih evropskih brutalnosti u otvorenoj lokalnoj balkanskoj interpretaciji i izvedbi. „Mi“ kao akteri i posmatrači ovih tragičnih događaja imamo tendenciju da, u posmatranju ovih dešavanja, istražujemo šta su radili ljudi, jedinke, vežući uzročno-posljedično njihova djelovanja, dok zanemarujemo ideološku uslovljenost njihovih postupaka, jer je ideološka matrica element koji skup jedinki pretvara u gomilu i inicira/upravlja njenim djelovanjem.

<sup>168</sup> Vidi više: *Memorandum SANU*, Beograd, jesen 1986.

<sup>169</sup> Doubt, Keith: *Sociologija nakon Bosne*, (Sarajevo: Buybook, 2003.), str. 12

To je, također, jedan od bitnih razloga uvijek tako ažurnog i idiosinkratičnog odbijanja „kolektivne krivice“ od strane EU posmatrača: krivica balkanskih „nakrivo nasadenih“ političkih kultura je zasnovana na premisama evropskog nacionalizma, nacionalne države i historijskog mita o ulozi nacije-države. Haška suđenja ostavljaju matrice lokalnih političkih kultura nedirnutim, pa čak i nespomenutim, i time to nepovađeno korijenje masovnih ratnih zločina konzerviraju za neizbježne nadolazeće sukobe i masakre. Krivično gonjenje nevažnih eksponenata ovih kultura masakra - počilaca koje one proizvode na hiljade - bez pravnog ili političkog sankcionisanja inkubatora ovih klonova-zločinaca, čini se, u svojoj indiferentnosti, upravo kao poticanje i ostavljanje zametka novih bestijalnosti. Naravno, problem ponavljanja „evropskog sna“ o nacionalnoj državi, ponosu i doprinosu čovječanstvu i ponavljanja svih evropskih sukoba se danas odvija širom svijeta u različitim sukobima, uglavnom zasnovanim na sličnim idejnim matricama. Evropa bi, jasnim govorom o tome, došla u situaciju javnog odricanja od nekih temeljnih kategorija na kojima su zasnovane sve njene države, pa i sama EU.

Na prostoru Bosne i Hercegovine ratovala su tri ideologije i sve tri sa samo jednim ciljem: da ostvare ono što je Ernest Gellner nazvao idealom svakog nacionalizma: „poklapanje kulturnih i političkih granica“, jer sve izvan te ograničene paradigme proizvodi neograničenu nacionalnu frustraciju. Kvantitativnu dubinu ove nesreće čini većom činjenica da se ideološki projicirane granice novih/starih *Lebensrauma* isuviše preklapaju. Pri tome je obrazovno-naučna infrastruktura - posebno oblasti nacionalnih, kulturno čistunskih pseudolingvistika i historiografija - uz političku instrumentalizaciju etno-religija, igrala ključnu ulogu mobilizatora masa. Na ovom balkanskom primjeru možemo vidjeti jasne principe i mehanizme globalizacije na djelu, tj. njenu tamnu stranu, u kojoj univerzalne vrijednosti globalnih religijskih sistema postaju, u ovom najcrnjem scenariju, lokalne i partikularne; postaju, prije svega, simboličko oruđe i oružje za definisanje „nas“ samih i naših „tradicionalnih“ vrijednosti i „njih“, organskih i vjekovnih neprijatelja naše kulture.

Značajnu ulogu kanala za nametanje nove ideološke slike svijeta imalo je obrazovanje. „Tokom sukoba u Bosni i Hercegovini zaraćene strane su, po mnogima, koristile obrazovanje kao ideološko sredstvo i sredstvo održavanja političke kontrole. Iako su u to vrijeme škole morale razviti vlastite sisteme



preživljavanja na lokalnom nivou da bi mogle odgovoriti na kriznu situaciju i nedostatak redovnih sredstava, zaraćene strane su i pored toga uspjele promovisati svoje ideološke i političke ciljeve putem obezbjeđivanja nacionalističkih udžbenika i nastavnih planova - a za veliki dio toga je nedavno utvrđeno da sadrži materijal koji vrijeđa jednu od grupacija u BiH<sup>170</sup>, navodi se u izvještaju Vijeća Evrope iz 1999. godine.

**Radovan Karadžić**, alias dr. Dabić, u intervjuu datom TV stanici *Al-Jazeera* kaže da je u Bosni i Hercegovini bio „rat među Srbima, pošto su muslimani iz BiH - Srbi, koji su tokom turske vladavine prešli na islam“.<sup>171</sup> Ova tezu, koju Karadžić plasira, nije izmislio on sam, niti mora da se trudi da je izmišlja. Na raspolaganju mu je stogodišnji etnografski rad „srpske nauke“ i, kao njen temeljni izvor, djela Vuka Stefanovića Karadžića i **Jovana Cvijića**<sup>172</sup> (1865-1927). Da citiramo **Oli-veru Milosavljević**, koja veoma precizno ogoljava ulogu „srpske nauke“ u ideološkoj pripremi gomile: „Za ostvarenje svesrpske države nužno je bilo ubrzanje procesa homogenizacije, i to pre svega raspirivanjem straha od zajedničkog života sa drugima - argumentacijom u prošlosti, prepoznavanom u sadašnjosti i predviđanom u budućnosti“<sup>173</sup>, i dalje kaže da je „aktivnost i uključanje intelektualne elite davalo privid objektivnosti - ne političkog već stručnog govora - i utoliko je imalo veću težinu od otvorenog govora političkih propagandista, iako se sadržina njihovih iskaza svodila na isto“.<sup>174</sup> U programskoj deklaraciji Srpske radikalne stranke iz februara 1991. godine, stoji da će se zalagati za „obnavljanje slobodne, nezavisne i demokratske srpske države na Balkanu koja će obuhvatiti celokupno srpstvo, što znači da će u svojim granicama imati, pored sadašnje oktroisane srbijanske federalne jedinice, srpsku Makedoniju, srpsku Crnu Goru, srpsku Bosnu, srpsku Hercegovinu, srpski Dubrovnik, srpsku Dalmaciju, srpsku Liku, srpski Kordun, srpsku Baniju, srpsku Slavoniju i srpsku Baranju“<sup>175</sup>, koja

<sup>170</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg, (1999.), str. 10

<sup>171</sup> Intervju sa Radovanom Karadžićem dio je serijala *The Rageh Omaar Report*, objavljenog 2.marta 2010. godine na Al-Jazeeri.

<sup>172</sup> Prije svega, tekst *Srbi svi i svuda* od Vuka.S. Karadžića i *Balkansko poluostrvo i južnoslovenske zemlje* (I i II dio) autora Jovana Cvijića, te posebno njegov tekst *O iseljavanju bosanskih muhamedanaca* tretira ovo pitanje.

<sup>173</sup> Milosavljević, Olivera: *Upotreba autoriteta nauke: Javna politička delatnost Srpske akademije nauka i umetnosti* (1986. - 1992.), „Republika“ br. 1, rubrika „Ogledi“ (31.7.1995.), Beograd

<sup>174</sup> Ibid.

<sup>175</sup> Biserko, Sonja: *Proces Vojislavu Šešelju: Raskrinkavanje projekta Velika Srbija*, (Beograd: Biblioteka Svedočanstva, 2009.), str. 9

baš kao da je kreirana kao reakcija na krik akademika SANU **Dobrice Ćosića** (1921-) u beogradskoj Politici 20.1.1991. godine, koji kaže: „Šta hoće taj isponižavani, izobmanjivan, isklevetan, nerazumevanjem i mržnjom opkoljeni srpski narod“.<sup>176</sup>

Ali, gdje dolazi do otklona od temeljne nacionalne ideo-matrice da su svi koji govore štokavicu ili Srbi ili Hrvati? Odgovor je: dolazi onog trenutka kada se uviđa da je asimilacija određene grupe stanovništva u partikularni etnonacionalni kulturni korpus (time i politički životni prostor - državu) nemoguća zbog snažno ukorijenjene kulturne karakteristike grupe - različite religije. Religije su već postojeće „visoke kulture“ koje nude jedinkama sva potrebna tumačenja svijeta koji ih okružuje, pa se nacionalna ideologija, usljed nemoći da pređe granicu Šizme, reprodukuje isključivo putem „svojih“ ekskluzivnih religijskih institucija. U ovom susretu modernih i predmodernih ideoloških sistema, moderna nije uspjela da pređe granice ocrtane u predmoderni, tako da stare granice monoteističkih religija postaju nove granice modernih etniciteta.

Hrvatska nacionalna ideologija je, bar u onim okvirima koje je postavio Ante Starčević, bila integracijska i nije bila vjerski utemeljena, ali novi sporazum o podjeli Bosne i Hercegovine, ovog puta između **Slobodana Miloševića** (1941-2006) i **Franje Tuđmana** (1922-1999), u Karađorđevu marta 1991. godine, traži redefiniranje ideologije hrvatstva i hrvatskog životnog (ekonomskog i kulturno-političkog) prostora, jer sam sadržaj nacionalne ideologije mora biti upotrebljiv instrument za tumačenje svakodnevne prakse. Ubrzo nakon ovog tajnog susreta, unutar Republike Bosne i Hercegovine dolazi do uspostave posebne Skupštine srpskog naroda, 24. oktobra 1991. godine, a koja 9. januara 1992. godine objavljuje uspostavu Republike Srpske Bosne i Hercegovine, te uspostave Hrvatske zajednice Herceg-Bosne 18. novembra 1991. godine.

Ove nove političke okolnosti donose i redefiniranje hrvatstva u „predziđe kršćanske Europe“ i redefiniranja nove/stare slike neprijatelja pozivanjem na historijske bitke protiv Osmanlija kod Sigeta 1566. godine i Siska 1893. godine. Dok je i Pavelićeva (**Ante Pavelić** 1889-1959) fašistička varijanta hrvatstva težila integraciji bosanskohercegovačkih muslimana u hrvatsko nacionalno biće kao „hrvatskog cvijeća“, Tuđmanova inačica u njima vidi isključivog oponenta

---

<sup>176</sup> Navod u: Milosavljević, Olivera, op. cit.

u borbi za nacionalni teritorij. Tuđmanov pristup je oportunistički i prije svega praktičan, jer je sa Srbijom uspio napraviti dogovor o razgraničenju i jasno mu je da je muslimanski faktor u BiH smetnja njegovoj implementaciji. U jeku sukoba Armije BiH i HVO-a<sup>177</sup> u Bosni i Hercegovini, u Sisku se 1993. godine dešava proslava stogodišnjice Sisačke bitke, gdje se predsjedniku Republike Hrvatske, Franji Tuđmanu, uručuje na dar replika sablje sisačkog pobjednika. Tom prilikom je „hrvatski predsjednik istakao da ni 1593. godine pod Siskom dijelove Hrvatske nisu ugrožavali osmanlijski napadači nego islamizirani ljudi iz Bosne i Hercegovine koji su janjičarskom politikom i nametanjem islama izdvojili znatan dio teritorije i naroda iz hrvatskog nacionalnog korpusa“.<sup>178</sup>

A šta se dešava sa ovim muslimanskim elementom? Dilemu muslimana Bosne i Hercegovine najbolje je sažeo **Abdullah al-Ahsan** u pitanju: *Ummet ili Nacija?*<sup>179</sup> - pitanju koje bosanskohercegovačke muslimane drži u procjepu između predmodernog i modernog, još od polovine XIX stoljeća, i koje je i danas aktualno u muslimanskom svijetu. Još od prvog susreta moderne sa islamom na tlu Bosne i Hercegovine, bosanskohercegovački muslimani pokušavaju redefinirati svoj identitet u skladu sa novim društveno-političkim okolnostima. Jedna linija ostaje unutar islamske ideološke matrice, odbacujući principe moderne i pokušavajući redefinirati svoje političke pozicije i društvenu praksu unutar islama, prihvatajući Ummet (zajednicu vjernika muslimana) kao osnovnu društvenu paradigmu organizacije muslimanskog društva, pri čemu je Ummet prošireno definiran kao društveno-politička zajednica svih - vjerom ili samo naslijeđenom kulturom - muslimana<sup>180</sup>, i stoji nasuprot

<sup>177</sup> Da budemo precizniji: HVO je, kao dio Hrvatske vojske (HV), bio potpuno inkorporiran u sistem komandovanja HV-a, o čemu svjedoče i stenogrami sa sastanka između tadašnjeg predsjednika RH Franje Tuđmana, komandanta HV-a generala Janka Bobetka, Imre Agotića, Josipa Lucića i ministra odbrane RH Gojka Šuška u Predsjedničkim dvorima u Zagrebu, 22. oktobra 1993. gdje predsjednik RH Franjo Tuđman kaže: „Ja sam pred par mjeseci izložio situaciju, dao zadaću ministru odbrane Šušku i generalu Bobetku, naša pomoć i naše angažiranje u Herceg-Bosni, jer se tamo rješava, rekao sam im da se tamo rješava pitanje budućih granica hrvatske države (potcrtao M.K.). I, kod toga sam ukazao da je veoma važno da se obrane, tada, oni položaji koje je HVO tamo držao. To je bila ona crta, dakle Novi Travnik, Vitez, Busovača, Mostar, i da bi trebalo, po mogućnosti, riješiti, što prije, problem Gornjeg Vakufa. Od tada pa nadalje, vođene su te operacije i imali smo stanoviti uspjeh.“ U: magazin BH Dani: *Kako se dijelila Bosna*, br. 671, (22.4.2010.), str. 32-34

<sup>178</sup> Žanić, Ivo: *Hajduci, Kmetovi, Askeri i Vitezovi: Simbolični identiteti JNA i postjugoslavenskih vojski*, (Polemos - Časopis za interdisciplinarna istraživanja rata i mira, br. 1, januar 1998. godine) str. 12, navod u: Dnevne novine *Vjesnik*, 26.6.1993.

<sup>179</sup> Al-Ahsan, Abdullah: *Ummet ili Nacija?: Kriza identiteta u savremenom muslimanskom društvu*, (Sarajevo: Libris, 2004.)

<sup>180</sup> Izetbegović, Alija: *Izabrana djela / Knjiga 001.: Problem islamskog preporoda / Islamska deklaracija*, (Sarajevo: Oko, 2005.), str. 143-146

naciji-državi kao jedan nadnacionalni i transnacionalni politički koncept organizacije muslimana jer se „ne može islamski vjerovati, a neislamski raditi, privređivati, zabavljati se i vladati“.<sup>181</sup> Ovim, princip Ummeta isključuje princip nacije i parlamentarne demokracije<sup>182</sup>, jer njene odluke potencijalno sežu preko granica temeljnih islamskih principa. Na ovoj liniji se i formira centralna, političko-ideološka parola bosanskohercegovačkih muslimana 90-tih godina XX stoljeća - „u svojoj vjeri i u svojoj zemlji“.

Druga linija jeste prizivanje, odnosno ponovno vraćanje Bošnjaštva kao nacionalne nominacije, koja se nanovo pojavljuje krajem 80-tih godina XX stoljeća i ono je u „direktnoj i najtješnjoj vezi sa skorom i nadolazećom mogućnošću uspostave posebne bosanske države“.<sup>183</sup> Ovaj prelaz, bar kako ga **Šaćir Filandra** tumači, jeste „prijelaz sa muslimanstva na bošnjaštvo, sa religije na jezik u formiranju nacije je bosanskomuslimansko oponašanje nacionalnotvoračkih procesa u susjedstvu i Evropi“.<sup>184</sup> Na Bošnjačkom saboru 1993. godine, u jeku rata, nacionalna odrednica *Musliman* mijenja se u *Bošnjak*. U Deklaraciji o narodnom imenu kaže se da „smo odlučni da našem narodu vratimo njegovo povijesno i narodno ime Bošnjaci, da se na taj način vežemo za zemlju Bosnu i njenu državnuopravnu tradiciju, za naš bosanski jezik i sveukupnu duhovnu tradiciju njene povijesti“<sup>185</sup>, vraćajući na političko-društvenu scenu koncept koji su promovirali Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak i Safvet-beg Bašagić stotinu godina ranije.

Međutim, u praksi najčešće funkcionira treća ideološka varijanta koja predstavlja sintezu prve dvije i očitava se u inačici *Bošnjaci-muslimani*, koju često čujemo u javnoj upotrebi. Ovaj treći put sažima se u formuli „bogumili-islam-Bosna“<sup>186</sup> kao ultimativnoj bošnjačko-muslimanskoj patriotskoj referenci, kojom se pokušavaju premostiti i pomiriti srednjovjekovna državna tradicija Bosne i kulturna tradicija islama, dok se istovremeno više slave Osmanlije, a potiskuju bosanski kraljevi i kraljice. Na primjer, u Ljiljanu br. 195 (9. 10.

---

<sup>181</sup> Ibid., str. 143

<sup>182</sup> Filandra, Šaćir: *Nacija ili zajednica- Protivvrječnosti bošnjačkog nacionalnog razvoja*, (Sarajevo: Godišnjak FPN-a, 2006.), str. 198

<sup>183</sup> Ibid., str. 196

<sup>184</sup> Ibid., str. 196

<sup>185</sup> Navod u: Ibid., str. 205

<sup>186</sup> Sarajlić, Eldar: *Kultura kulture: Etnicitet, postmodernost i politika*, (Mostar: Status, 2010.), str. 232

1996.) jedan brigadir Armije BiH kaže kako nije tačno da „mi nemamo vojničku tradiciju“, jer „Bošnjaci su bili ti koji su, naprimjer, ugušili i tzv. Prvi srpski ustanak u Beogradskom pašaluku“<sup>187</sup>, dok se obilježavanja godišnjice smrti posljednje bosanske kraljice Katarine (**Katarina Kosača-Kotromanić**, 1425-1478) odvijaju u dekoru hrvatskih nacionalnih zastava i bez ijednog prisutnog predstavnika ovih „baštinika bosanske tradicije“, kako se istovremeno javno znaju deklarirati.

Ipak, tužno je i smiješno, i za nas, ulovljene u klopku Bosne - tragično, u dobu suvremene eksplozije naučnih dostignuća u svim znanstvenim oblastima, a posebno medicini (genetika), kada je dešifrovan ljudski genom i kada je sasvim očito da je cjelokupni ljudski rod jedna jedinstvena biološka vrsta, posmatranje i bivanje dijelom jednog rata organski shvaćenih i ideološki projektovanih kultura. Posebnost bosanskohercegovačkog društva jeste jedna eksplozivna sinteza monoteističkih religija kao predmodernih identiteta, sa partikularnim etnijama/nacijama kao modernim političkim identitetima. S obzirom da i jedna i druga u svojoj idejnoj matrici i praksi svoga širenja nose isključivost, postavku *ili/ili* koja sama po sebi proizvodi mentalno nasilje<sup>188</sup>, ne čudi nimalo što je rat, koji je bosanskohercegovačko društvo prošlo, bio tako krvav i razoran - upravo onoliko koliko je sav taj galimatijas paradoksalan.

Sve ovo projektovano je na jednom relativno malom prostoru južnoslavenske kulture koja crpi korijene iz jedinstvenog jezika, koji se politički cijepa u ime partikularnih etnonacionalnih ideologija. Ove ideologije ultimativno traže svoju političku (time i kulturnu) među, iako svi ti, uslovno rečeno, zasebni jezici počivaju na jednom lokalnom hercegovačkom štokavskom dijalektu. Ali pitanje jezika, kao i bilo čega drugog u bosanskohercegovačkom i širem južnoslavenskom kulturnom prostoru, nije pitanje npr. lingvistike ili bilo koje druge znanstvene oblasti. Sve je, nažalost, pitanje etnizacije političkog i sveukupnog javnog polja u kome nije izostavljena niti znanost, niti obrazovanje. Pogrešno je tumačenje da je konflikt sastavni dio historije ovog prostora jer

<sup>187</sup> Žanić, Ivo: *Hajduci, Kmetovi, Askeri i Vitezovi: Simbolični identiteti JNA i postjugoslavenskih vojski*, (Polemos - Časopis za interdisciplinarna istraživanja rata i mira, br. 1, januar 1998. godine) str. 5, navod u: *Magazin Ljiljan*, br. 195 ( 9. 10. 1996.)

<sup>188</sup> Za više informacija o fenomenu nasilja u korijenima monoteističkih religija pogledati *Monoteizam i jezik nasilja* njemačkog arheologa Jana Assmana, te dokumentarac američkog novinara Jamesa P. Carolla *Constantine's Sword* (Konstantinov mač); iz historije znamo da je za sam fenomen širenja nacionalizma u Evropi odgovoran Napoleonov mač.

zasigurno, koliko u našoj zajedničkoj historiji ima negativnih iskustava isto toliko (a možda i više) ima pozitivnih iskustava - naravno, pod uslovom da službena propaganda želi da ih prikaže. Baš kao što je budućnost stvar izbora, isti princip odnosi se i na prošlost. Iz sopstvene nesreće 90-tih godina, stečeno historijsko iskustvo bi Srbe, Hrvate i Bošnjake trebalo poučiti da izbor našeg prikaza prošlosti uveliko determinira i našu budućnost i da konačno prekine-mo taj naizgled začarani lanac etničkog nasilja, u kome se sudionici neprestano izmjenjuju u ulogama zločinca i žrtve.

Kultura u drugoj moderni ili postmoderni prestaje biti proizvod čovjekovog mišljenja i djelovanja. Kultura postoji radi sebe same, van čovjeka, kao jedan metafizički, nadnaravni i nedodirljivi organizam koji živi i bori se protiv smrti „istine“ koju simbolički predstavlja. Sa slabljenjem državnih aparata, koji, prije svega, imaju zadatak da održavaju i reproduciraju dominantnu kulturnu matricu, „naša“ kultura postaje nova i nedodirljiva svetinja koju treba braniti; niko, međutim, ne razmišlja o kolateralnoj šteti, odnosno o ljudskim žrtvama koje padaju u ovom šizofrenom procesu samoubijanja samopotvrđivanjem. Jer, kad čovjek ubija čovjeka, ubija samoga sebe u ime pobjede izmišljene i zamišljene „istine“, a koja ni u kom slučaju nije fiksna, statična i jednodimenzionalna kategorija. Ona je kategorija u konstantnom i dinamičkom procesu reificiranja, ponovnog izmišljanja i zamišljanja.

## Daytonska konstrukcija kao paradigma dekonstrukcije bosanskohercegovačkog društva

Daytonski mirovni sporazum kojim se formalno okončava rat na prostoru Republike Bosne i Hercegovine, parafiran je u američkoj vojnoj bazi Wright-Peterson u novembru 1995., a potpisan u decembru iste godine u Parizu. Ovim sporazumom uspostavlja se država Bosna i Hercegovina kao politički okov bosanskohercegovačke, ne samo državne, nego i svedruštvene stvarnosti. Ovim se sporazumom okončava i proces reintegracije i dezintegracije zemlje; društvo se, kao navodno cjelovito, dijeli u okviru prisilnog jedinstva, jer se rat okončava bez pobjednika i bez pobijedenih. To ostavlja beskonačan prostor za ukidanje društvene protočnosti između teritorijalnih jedinica, etnoreligioznu diskriminaciju bez kraja, nekažnjive privredne malverzacije, kao i političke špekulacije raznim ideolozima kolektiviteta. U tom kontekstu haosa svevaženja svih interpretacija, „svi ratni akteri interpretiraju rat sa stajališta žrtve. Kao žrtve, oni ne mogu nikako prihvatiti bilo kakvu političku, vojnu, krivičnu ili moralnu odgovornost za ratna stradanja prvenstveno civila“.<sup>189</sup> Najporaznija činjenica Daytona jeste ta što je on faktički priznao rezultate ubijanja, mučenja, silovanja i protjerivanja, stvarajući dva entiteta unutar zemlje Bosne i Hercegovine, uspostavljena po jasnom etničkom principu i obrascu sile. Etnonacionalne ideologije, pod čijim plaštom je vođen rat, nisu prošle ni minimalan proces svojevrsne denacifikacije, suočenja sa zločinima, kao što je to učinjeno u Njemačkoj 1945. godine. Dapače, one su Daytonom legitimizirane i integrisane u sam politički sistem Bosne i Hercegovine, što ima snažne šire društvene reprekusije. Bosanskohercegovačko društvo sa Daytonskim mirovnim sporazumom ulazi u period „hladnog mira“<sup>190</sup>, definiranog kao negativni mir, najprostije „stanje-ne-rata“. Time, foucaultovski rečeno, vođenje politike u Bosni i Hercegovini postaje „nastavak rata drugim sredstvima“.<sup>191</sup>

<sup>189</sup> Sekulić, Božidar: *Mir i rat u Bosni i Hercegovini: Od negativnog ka pozitivnom miru*, (Sarajevo: Godišnjak FPN-a, 2006.), str. 36

<sup>190</sup> Ibid., str. 34

<sup>191</sup> Foucault, Michel: *Society Must Be Defended: A Lectures at the College de France 1975-76*, (New York: Picador, 2003.), str. 15, gdje Foucault obrće sintagmu pruskog vojnog teoretičara Carla von Clausewitzta koji kaže da je rat nastavak politike drugim sredstvima (cjelovit tekst u prevodu Ivane Pavić pod naslovom *O znanju i moći* - predavanje na College de France 7. januara 1976. - moguće je preuzeti sa <http://diskrepancija.org/michel-foucault-o-znanju-i-moci/>).

Vidjećemo, u daljnjoj analizi, da je jedno od osnovnih sredstava i obrazovanje, jer „fragmentacija obrazovnih sistema u Bosni i Hercegovini, koja je rezultat Daytonskog sporazuma napravljena je po već postojećim linijama sukoba“.<sup>192</sup>

Daytonska Bosna i Hercegovina je asimetrična politička struktura, koja se sastoji od dva entiteta i jednog distrikta: Federacije Bosne i Hercegovine i Republike Srpske, te Distrikta Brčko. U ovoj čudnovatoj strukturi postoje četiri nivoa vlasti: državni, entitetski, zatim (samo u Federaciji BiH) kantonalni, te opštinski nivo u oba entiteta. Distrikt Brčko je samostalna jedinica lokalne uprave pod direktnom nadležnosti Bosne i Hercegovine. Sama struktura i ne bi možda bila komplikovana sama po sebi, da su jasno definisane nadležnosti nivoa, što u BiH nije slučaj. Pored ovih institucija, politički sistem Bosne i Hercegovine uključuje i Ured visokog predstavnika (OHR) kao vrhovnog tumača Daytonskog mirovnog sporazuma, te Vijeće za implementaciju mira (PIC), kome je OHR odgovoran za svoj rad. Od 1997. godine, OHR ima na raspolaganju tzv. Bonske ovlasti koje mu omogućavaju da ukloni sve zapreke u procesu izgradnje mira u Bosni i Hercegovini. Ovim ovlastima, Visoki predstavnik ima moć da smijeni bilo kojeg lokalnog dužnosnika ili da proglasi novo zakonsko rješenje.

Nedefinisanim nadležnostima unutar domaće političke strukture, uz snažan upliv jednog heterogenog i često unutar sebe konfliktnog elementa kojeg nazivamo *međunarodnom zajednicom*, proizveden je sistem lišen bilo kakve odgovornosti za političko i društveno djelovanje aktera pozicioniranih unutar sistema, u kome se sve rješava upiranjem prsta u neki drugi, viši ili niži nivo ove svojevrsne pseudopolitičke strukture. Ovo lišavanje od odgovornosti unutrašnjih političkih aktera, od Bosne i Hercegovine stvara društvo apsurdna, svojevrsne organizirane anarhije u kome niti jedan pomak naprijed nije moguć, dok istovremeno sve i jeste moguće. Nekim građanima je skoro nemoguće ostvariti i najosnovnija ljudska prava, poput onoga da, kao građanin Bosne i Hercegovine, bez etničke odrednice, bude kandidovan za člana Predsjedništva BiH,<sup>193</sup> dok istovremeno za odabrane pojedince jeste moguće, u samo par

<sup>192</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg (1999.), str. 10

<sup>193</sup> Referenca je slučaj *Sejdić-Finci protiv BiH*, u kojem su pripadnici manjina tražili zaštitu osnovnih ljudskih prava: da budu birani u Predsjedništvo BiH, što im trenutni sistem ne omogućava. U Predsjedništvo BiH se trenutno mogu kandidirati i biti izabrani samo Srbin iz RS-a, Hrvat i Bošnjak iz FBiH. I pored pozitivne presude Suda za ljudska prava u Strazburu krajem 2009. godine, domaće političke strukture nisu već dvije godine u stanju implementirati ovu presudu.



godina, skočiti na društvenoj ljestvici od nekvalificiranog radnika do najviših državnih funkcija.

Osnovni princip glasanja u svim institucijama Bosne i Hercegovine jeste entitetski, odnosno etnički, jer za svaku odluku koju donose institucije Bosne i Hercegovine potreban je određeni broj glasova iz oba bh. entiteta i iz sve tri konstitutivne etničke grupe. U principu, odluke se donose konsenzusom, uz saglasnost pripadnika sve tri konstitutivne etničke skupine. Etničkim grupama na raspolaganju su različiti mehanizmi zaštite kolektivnih prava, kroz Dom naroda Parlamentarne skupštine Bosne i Hercegovine, a i pravo veta na pitanja koja su od vitalnog nacionalnog interesa. Naravno, pitanja „vitalnog nacionalnog interesa“ nisu jasno definirana, što otvara prostor za široku zloupotrebu ovog pravno-političkog instrumenta. Ukratko, svi mehanizmi u političkom sistemu BiH su podređeni faktički nepostojećim subjektima volje i odlučivanja - etničkim kolektivitetima, a ne građanima - pojedincima kao voljnim subjektima koji se izražavaju samo preko bezvoljnih, kolektivnih tijela kojih su oni samo dijelovi. Proces društvenog samouređivanja se u potpunosti odvija preko predstavnika tih amorfnih subjekata odlučivanja, koji, preko svojih „legitimnih predstavnika“ stiču subjektivitet u vidu „konstitutivnih naroda“ Bosne i Hercegovine. Pojedinka tu uvijek predstavlja samo njegova „kultura“, a svi njegovi individualni interesi su, *per definitionem*, samo zanemarivi oblik interesa širenja njegovog kolektiviteta. “Ova specifična bosanska politika najbolje se može opisati kao demokratija etničkih oligarhija, a ne demokratija građana.”<sup>194</sup>

---

<sup>194</sup> Mujkić, Asim: *Etno-politički diskurs Etnopolisa*, (Sarajevo: Godišnjak FPN-a, 2006.), str. 68

## **Obrazovni sistem/i u Bosni i Hercegovini: BiH - država bez suvereniteta u oblasti obrazovanja**

Ustav Bosne i Hercegovine sastavni je dio Daytonskog mirovnog sporazuma, odnosno njegov Aneks IV. Ustavom BiH, njegovim Članom III, Stav 1, jasno su definisane i pobrojane nadležnosti države Bosne i Hercegovine. U nadležnost države Bosne i Hercegovine ne spada obrazovanje. Sve nadležnosti koje nisu eksplicitno pobrojane nadležnost su entiteta. U Ustavu Bosne i Hercegovine pitanje obrazovanja se spominje tek na jednom mjestu: u njegovom Članu II, koji tretira ljudska prava, i to u stavci 2: *Katalog prava*, gdje na pretposljednem mjestu stoji, pod slovom *I*, „pravo na obrazovanje“<sup>195</sup>. Vidjećemo da su se i minorne promjene koje su se dešavale unutar organizacije obrazovnih sistema u BiH, dešavale prije svega usljed pozivanja na osnovna ljudska prava i međunarodne deklaracije pobrojane u Aneksu I istog Ustava; na međunarodne konvencije koje su njegov integralni dio i imaju prvenstvo primjene u odnosu na domaće zakonodavstvo. Bosna i Hercegovina je Daytonskom konstrukcijom postala vjerovatno jedina država svijeta koja nema suverenitet nad obrazovnim sistemom/ima na svome teritoriju.

Ustav BiH ne precizira odredbe vezane za obrazovanje, a ne precizira ni odredbe kojim se građani mogu štititi protiv bilo kakvih oblika diskriminacije u obrazovanju. Iz ovoga proizilazi da bilo kakav državni zakon u oblasti obrazovanja nema uporišta u Ustavu BiH, što ostavlja široku sivu zonu da ova pitanja regulišu lokalni nivoi vlasti i to na način kako to odgovara većinskoj etničkoj grupaciji. „Izgleda da sadašnjoj politici, tj. politici pod dominacijom nacionalnih stranaka odgovara ovakva ustavna nedorečenost pa i nesređenost kako bi se uz pomoć politički obojene indoktrinacije moglo lakše manipulirati obrazovnim sistemom, učenicima, pa i njihovim roditeljima. Ono što se, dakle, nije ostvarilo u ratu, ostvaruje se sada mirnim putem, i to prvenstveno pomoću obrazovanja, a ustavi u BiH su tome ostavili širom otvorena vrata.“<sup>196</sup>

Naravno, ratom su rođena tri zasebna etnička obrazovna sistema: bošnjački, hrvatski i srpski. „Kao rezultat pravnog mandata Daytonskog sporazuma,

<sup>195</sup> Daytonski mirovni sporazum: Anex IV - Ustav Bosne i Hercegovine

<sup>196</sup> Pašalić-Kreso, Adila: *Ustav i obrazovanje u BiH*, (Fond otvoreno društvo BiH, 2004.), str. 15

sektorom obrazovanja dominira politika. Glavne odluke u sferi obrazovanja, uključujući nastavne planove i programe, udžbenike i pristup obrazovanju, donose se isključivo u kontekstu stalnih političkih tenzija između nacionalnih grupa. Ono što je proizašlo jesu dva paralelna sistema u Federaciji i treći sistem u RS.<sup>197</sup>

Tek 2004. godine formira se, u okviru državnog Ministarstva civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sektor za obrazovanje u čije poslove spada „pripremanje i izvršavanje propisa, poslovi i zadaci koji su u nadležnosti Bosne i Hercegovine i koji se odnose na utvrđivanje osnovnih principa koordinacije aktivnosti, usklađivanja planova entitetskih tijela vlasti i definiranje strategije na međunarodnom planu u području obrazovanja, učestvuje u radu međunarodnih organizacija za oblast obrazovanja i obezbjeđuje izvršavanje međunarodnih obaveza Bosne i Hercegovine iz ove oblasti, učestvuje u postupku pripreme međunarodnih sporazuma/ugovora iz oblasti obrazovanja“.<sup>198</sup> Ovaj Sektor, što je jasno iz priloženog, ima tek koordinacijsku ulogu među obrazovnim sistemima u Bosni i Hercegovini kojih, formalno-pravno, ima dvanaest: po jedan svakom od deset kantona Federacije BiH, jedan u Distriktu Brčko i jedan u Republici Srpskoj, a koji *de facto* funkcioniraju kao zasebni etnički bošnjački, hrvatski i srpski obrazovni sistemi. Koordinacija<sup>199</sup> se odvija u okvirima Ministarske konferencije o obrazovanju, koja uključuje trinaest ministara i jednog šefa Odjeljenja za obrazovanje Distrikta Brčko i odvija se po evropskom modelu OCM-a (Open Coordination Method), gdje se sve odluke donose konsenzusom. U slučajevima da je odluka po nekom pitanju donesena, a određena struktura, koja je i sama učestvovala u kreiranju i donošenju odluke, istu ne sprovodi, država Bosna i Hercegovina, odnosno ministar civilnih poslova kao predstavnik organa u čijem okrilju je pozicionirano obrazovanje, nema nikakvih mehanizama da odluku sprovede u djelo. Do 2010. godine je na državnom nivou doneseno pet zakona i osnovano pet agencija koje se bave obrazovanjem, a koji su postavljeni na taj način da su zakonska rješenja „okvirna“ i ne daju državnim institucijama instrumente za

<sup>197</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg (1999.), str. 11

<sup>198</sup> Opis djelatnosti Sektora za obrazovanje preuzet je sa zvanične web stranice Ministarstva civilnih poslova BiH: <http://www.mcp.gov.ba>

<sup>199</sup> Do 2010. godine održano je deset ovih konferencija (nap. M. K.).

njihovo provođenje, dok novouspostavljene agencije imaju blagu koordinirajuću ulogu u uspostavi određene standardizacije u pojedinim obrazovnim poljima.

Izdvajanja iz BDP-a koji se troši na obrazovanje, u Bosni i Hercegovini je na nivou „negdje od oko 7% što je čak i nešto iznad međunarodnog prosjeka“.<sup>200</sup> Uz potpunu decentralizaciju i značajno izdvajanje iz BDP-a, otkud toliko prisustvo kvalitativnih nedostataka u obrazovanju u Bosni i Hercegovini?

Bosna i Hercegovina je jedna od rijetkih država u svijetu u kojoj se ne zna koliko se novca troši za obrazovanje po učeniku, što je temeljni statistički podatak bilo koje države svijeta u oblasti obrazovanja. Bosna i Hercegovina nije u stanju da popuni UNESCO/OECD/Eurostat standardizirani upitnik *Key data on Education in Europe* (Ključni podaci o obrazovanju u Evropi). Ovo nimalo ne čudi, jer niko nema egzaktni podatak ni koliko stanovništva uopšte živi na njenom teritoriju, koja je njihova starosna ili obrazovna struktura, jer posljednji census u Bosni i Hercegovini datira iz 1991. godine. S obzirom na ogromna materijalna razaranja i pomjeranja stanovništva, pretpostavlja se da je oko polovina stanovništva mijenjala mjesto boravka, bilo u zemlji ili inostranstvu, tako da niko ne zna tačan broj stanovnika. U praksi se koristi procjena o broju stanovništva, koju obično kreira UNDP, a ne državni organi Bosne i Hercegovine.

Obrazovanje je ugušeno administriranjem, koje je isuviše iscjepkano između države, entiteta i kantona i nadzire ga, u manjem ili većem obimu, četrnaest samostalnih upravnih tijela, koja stvaraju ogromne troškove, a koji se u konačnici knjiže kao izdatak na obrazovanje. Sve ovo prati veoma slaba koordinacijska uloga državnih organa. U BiH egzistira dvanaest ministarstava obrazovanja (dva entitetska i deset kantonalnih, dok u nekim kantonima funkcioniraju paralelne administracije), uz Ministarstvo civilnih poslova BiH i Odjel za obrazovanje Distrikta Brčko.

Osnovne škole su, u suštini, pod kontrolom općina. Srednje škole nadziru općine i entiteti, dok su visokoškolske institucije pod kontrolom entiteta ili kantona. Pedagoški instituti postoje u RS-u i kantonima pod bošnjačkom većinom

---

<sup>200</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg (1999.), str. 10

(osim u Unsko-sanskom, gdje tu funkciju preuzima kantonalno ministarstvo, a Srednjobosanski (mješoviti) kanton nema zavoda). Kantoni sa hrvatskom većinom se oslanjaju na jedan zavod - Zavod za školstvo Mostar, kojim upravljaju hrvatski ministri Hercegovačko-neretvanskog kantona ili neke paralelne institucije.

Drugi problem jeste nedostatak jasnoće na sva četiri nivoa upravljanja (BiH - entiteti - kantoni - općine), naročito u FBiH. Ogroman je i disparitet troškova obrazovanja između entiteta, te čak i između pojedinih kantona u Federaciji BiH. Ekonomska održivost ovakvog/ih sistema, koja bi omogućila uslove za stabilan, dugotrajan razvoj savremenog obrazovnog sistema koji ispunjava međunarodne standarde, u Bosni i Hercegovini nije ni u razmatranju. Još kada se ima u vidu da je oko 60% obrazovnih objekata potpuno ili djelimično uništeno ratnim dejstvima i mahom obnavljano kroz projekte međunarodne pomoći, te da je neophodna tehnička modernizacija škola kako bi dostigle standarde pismenosti za XXI stoljeće, jasno je da se u obrazovni/e sistem/e u Bosni i Hercegovini moraju ugraditi principi dobrog upravljanja s ciljem osiguravanja efikasnije alokacije resursa, kojih manjka, a kojim će se kreirati mehanizmi za prilagođavanje širih društvenih ciljeva lokalnim potrebama. Zato je važno da svi upravni nivoi povezani s obrazovanjem imaju integrirano prognoziranje budžeta i sisteme planiranja, podržane efektivnim podacima i sistemima upravljanja informacijama. Trenutno, na svim obrazovnim nivoima najveći izdaci unutar troškova obrazovanja čine plaće na koje se troši od minimalnih 75% sredstava, do čak 96% obrazovnog budžeta u nekim kantonima. Izdaci za modernizaciju, opremu i materijale, potrebne u obrazovnom procesu, minimalni su ili ih nema.

Jezička politika u Bosni i Hercegovini postala je sredstvo za promoviranje etničke separacije, a isti princip je ugrađen u obrazovanje. Ova ideološka borba unutar obrazovanja manifestira se kroz tzv. „nacionalnu grupu predmeta“, u koju spadaju jezik i književnost, historija/istorija/povijest, geografija/zemljopis i vjeronauk, a potiče je želja za političkom kontrolom „onoga što efektivno jesu tri odvojena obrazovna sistema“.<sup>201</sup> „Politički, obrazovanje je viđeno kao sredstvo za stvaranje tri različite nacionalne historije, jezika i kultura a ne kao

---

<sup>201</sup> Ibid., str. 7

način za razvoj zajedničkog državnog identiteta.“<sup>202</sup> Iako postoje okvirni zakoni o obrazovanju na nivou države (predškolsko, osnovno, srednjoškolsko i visoko), još uvijek postoje različite obrazovne prakse u raznim dijelovima Bosne i Hercegovine. „S druge strane, današnja situacija u Bosni i Hercegovini je generalno okarakterisana lingvističkim isključivanjem uprkos činjenici da gotovo sva djeca govore istim jezikom sa nekim manjim, nepresudnim varijacijama. Fenomen politike ograničavanja jezika nije jedinstven u tranziciji Bosne i Hercegovine. Međutim, politička revnost, sa kojim lingvističke barijere postaju vještački kreirane i pojačane kroz segregaciju u obrazovnom sistemu, nije jednaka lingvističkoj realnosti i najboljoj evropskoj praksi.“<sup>203</sup>

Ono što nije uspješno provedeno u ratu, nastavlja se provoditi u hladnom miru putem etnonacionalističke separacije obrazovnih sistema. Zasigurno, osiguranje „sopstvenog“ obrazovnog sistema za svaku od triju etničkih grupa, promovira određene ideološke i političke ciljeve. „Obrazovanje se često zloupotrebljava u praksi davanjem učenicima različitih interpretacija istih činjenica“, a „često škole razdvajaju učenike na osnovu njihovog etničkog identiteta, jezika i religije.“<sup>204</sup> Ovakve pojave česte su u mjestima gdje se desio povratak manjina i gdje je obrazovanje organizovano za potrebe većinske populacije. Dešavali su se slučajevi zabrane pristupa školskoj zgradi učenicima i nastavnicima koji pripadaju manjinskoj grupi ili da školski nastavni plan u potpunosti zanemaruje kulturni identitet manjinske etničke skupine; također, manjine bojkotuju većinski školski sistem i uspostavljaju paralelni za pripadnike sopstvene etničke grupe.<sup>205</sup>

Nastava vjeronauka može biti posebno izvorište diskriminiranja i segregiranja učenika koji pripadaju manjinskoj etničkoj grupi. Treba imati u vidu da je nastava vjeronauka uvedena u tri obrazovna sistema u BiH preko noći, jednom tihom revolucijom, bez ikakvih širih javnih konsultacija ili rasprava

<sup>202</sup> *Tematski pregled nacionalnih politika vezanih za edukaciju: Bosna i Hercegovina*, Izvještaj OECD-ovog Centra za saradnju sa nečlanicama, Direktorata za edukaciju, zapošljavanje i socijalna pitanja, Komitet za edukaciju, rađen u okviru Pakta za stabilnost (2001.), str. 11

<sup>203</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg (1999.), str. 43

<sup>204</sup> Pašalić-Kreso, Adila: *Education in Bosnia and Herzegovina: Minority Inclusion and Majority Rules: The system of education in BiH as a paradigm of political violence on education*, Current Issues in Comparative Education, Vol.2(1), (1999.), str. 7

<sup>205</sup> Pašalić-Kreso, Adila: *Ustav i obrazovanje u BiH*, (Fond otvoreno društvo BiH, 2004.), str. 9-10

u zakonodavnim tijelima bilo kojeg nivoa vlasti. Po pravilu, ova nastava je organizirana kao obvezni izborni predmet samo za pripadnike većinske religije/etničke, a ne postoje ili su rijetke škole koje nude alternativu ostalima: ateistima ili pripadnicima manjinske religijske/etničke grupe. "Ostali moraju, pod svojevrsnim pritiskom, ili prihvatiti religijska uvjerenja drugih ili pristati da budu izopćeni. Kako god, ovdje se radi bilo o oduzimanju ili sprečavanju uživanja ustavnog prava na vlastito vjersko opredjeljenje ili o svojevrsnoj prisili i indoktrinaciji."<sup>206</sup> Kako to oslikava **Adila Pašalić-Kreso** (1944-), školska praksa pokazuje da nastavnici koji predaju biologiju i fiziku zamjećuju kod učenika zbunjenost „da li je čovjek produkt božje kreacije, kako to tvrdi religija, ili je produkt evolucije, kako to nalaže Darwinovo učenje, ili, da li je kiša od Boga dana, ili se javlja prema zakonima fizike“.<sup>207</sup>

Obrazovna praksa Evrope u načelu stoji protiv učenja religije u javnim školama, a ukoliko se ona izučava, onda se za svakog učenika nalaze alternative, odnosno izbori. „Predmeti iz vjeronauka danas u našem školstvu, najčešće utječu na kreiranje odgojne klime MI i ONI, i kod jednog broja djece razvijaju osjećanja više ili niže vrste (većina nad manjinom), netrpeljivosti, animoziteta, pa čak i apatridskih osjećanja.“<sup>208</sup>

Generalni problemi obrazovnog/ih sistema u Bosni i Hercegovini su, pored tereta dominantnih politika, etničke separacije: 1. male administrativne jedinice na nivoima entiteta, kantona i općina, što i čini bh. obrazovanje među najskupljim i najlošijim u svijetu; 2. nedostatak kvalitetnih politika obrazovanja i administrativnog menadžmenta u obrazovanju; 3. manjak mobilnosti studenata i nastavnog osoblja, uzrokovanog krutim forsiranjem etničkog principa (nemoguće je čak i danas, u 2010. godini, da započnete studij na Univerzitetu u Sarajevu, a završite ga na Univerzitetu u Banjoj Luci); 4. manjak kvalitetnog zakonodavstva na nivou države, jer u BiH postoji najmanje 11 različitih zakonskih okvira za npr. srednje obrazovanje, što stvara zbunjujuću sliku i disfunkcionalnost zbog nepostojanja zajedničkih standarda za cijelu zemlju; 5. nizak nivo učešća roditelja, učenika, nastavnika, škola i lokalne zajednice u obrazovnom procesu; 6. radikalna politizacija obrazovanja; 7. manjak tačnih

---

<sup>206</sup> Ibid., str. 13

<sup>207</sup> Ibid., str. 13

<sup>208</sup> Ibid., str. 14

upravljačkih informacija i baza podataka (Sistem informisanja obrazovnog menadžmenta ili SIOM); 8. obrazovanje nije povezano sa oporavkom ekonomije i obrazovni sistemi nisu u korespondenciji sa tržištem rada, a obrazovanje mora da bude pokretač ekonomskog oporavka i mora biti usklađeno s ekonomskim razvojem društva. Ova stavka je veoma bitna, posebno kada se u obzir uzme haos koji vlada na tržištu rada, kao i (ne)prikazivanje nezaposlenosti u bh. društvu.

Sa čak osam „državnih“ univerziteta (Banja Luka, Bihać, Istočno Sarajevo, Mostar / Univerzitet *Džemal Bijedić* / istok i Sveučilište u Mostaru / zapad, Sarajevo, Tuzla i Zenica) na neka tri do četiri miliona stanovnika (procjena broja stanovnika iz 2000. godine je 3.835.777), stavlja Bosnu i Hercegovinu na sam svjetski vrh po broju univerziteta na milion stanovnika. „Trenutno, impresivnih 50% učenika iz srednje škole odlazi na visoko obrazovanje u Bosni i Hercegovini, ali svega oko 10% ovih studenata završe studij u roku, što je otprilike četvrtina koja je po stopama nekih evropskih zemalja nezadovoljavajuća. Za ovaj fenomen postoji mnogo razloga, uključujući „stagniranje“ mladih ljudi u visoko školskom obrazovanju koji bi u suprotnom bili nezaposleni.“<sup>209</sup> Zaključak koji se nameće sam po sebi jeste da su visokoobrazovne institucije u Bosni i Hercegovini primarno u funkciji smanjenja prikazanog broja nezaposlenih mladih ljudi. Ovo jasno pokazuje da bosanskohercegovačko društvo nema formisanu jasnu viziju i pravce svog razvoja, niti definisane razvojne, i u skladu s tim, i obrazovne ciljeve.

## **Struktura bh. obrazovnog/ih sistema**

Predškolsko obrazovanje u Bosni i Hercegovini nije obvezno i spada u nadležnost općina, odnosno njihovih socijalnih službi. U mnogim dijelovima BiH ovaj vid obrazovanja je na veoma niskom nivou, što je najvjerojatnije rezultat oštećenih prostorija i ograničenih lokalnih finansijskih mogućnosti. Trenutni broj djece u predškolskim ustanovama se optimistički procjenjuje na 10% od ukupnog broja djece.<sup>210</sup>

<sup>209</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg (1999.), str. 41

<sup>210</sup> *Ibid.*, str. 37



Školsko obrazovanje u je organizovano na bazi obveznog školovanja u osnovnim školama. Obvezno osnovno obrazovanje je, do školske 2003/04. godine, trajalo osam godina, a te školske godine u Republici Srpskoj se uvodi devetogodišnje osnovno obrazovanje (prelazni sistem 1+8). Naredne školske 2004/05. godine, kantoni sa bošnjačkom većinom u FBiH, odnosno područja sa tzv. bosanskim planom i programom uvode isto tako devetogodišnje školovanje (isti prelazni sistem 1+8). Kantoni sa hrvatskom većinom, odnosno, obrazovno područje pod upravom Zavoda za školstvo Mostar, uveli su devetogodišnje osnovno obrazovanje u školskoj 2009/10. godini. U Brčko distriktu BiH, devetogodišnje osnovno obrazovanje uvedeno je u školskoj 2004/05. godini. Devetogodišnje osnovno školovanje uvedeno je po prelaznom sistemu 1+8, sa srednjoročnim planom da preraste u 3+3+3 ciklus, sa trijadama koje odgovaraju karakteristikama ranog djetinstva (I-III razred), srednjeg djetinstva (IV-VI razred) i rane mladosti (VII-IX razred). Dugoročni plan reforme osnovnog obrazovanja podrazumijeva konačni prelaz u model 6+3, koji obuhvata početni i srednji ciklus kao cjelinu, jer je i razdoblje djeteta od šest do dvanaest godina, u psihološkom i razvojnom smislu, jedna cjelina. Dostizanjem ovog modela 6+3, osnovno obrazovanje u Bosni i Hercegovini bilo bi kompatibilno, bar strukturalno, obveznom obrazovanju većine evropskih zemalja.<sup>211</sup>

Nakon osnovnog obrazovanja dolazi neobvezno, trogodišnje ili četverogodišnje srednje obrazovanje. Među srednjim školama nalaze se klasične gimnazije, pedagoške akademije, vjerske škole, umjetničke škole, tehničke škole sa oko 20 tehničkih oblasti, kao i trogodišnje škole za usmjereno obrazovanje sa širokim spektrom izbora zanata i poziva. Problem unutar srednjoškolskog stručnog obrazovanja jeste da unutar ovog školskog sistema nema dovoljno informacija o potrebama tržišta rada. Nema saradnje između onih koji planiraju obrazovanje i škola na jednoj strani, te biroa za zapošljavanje na drugoj strani. Dešava se u praksi da škole nude stručno obrazovanje koje nije potrebno tržištu rada. Otprilike oko 90% učenika prelazi sa osnovnog na srednjoškolsko obrazovanje, ali svega 18% pohađa gimnaziju.<sup>212</sup>

<sup>211</sup> EQA/OKO - osiguranje kvaliteta obrazovanje u BiH: *Izveštaj o nastavnim planovima i programima za devetogodišnje osnovne škole u Bosni i Hercegovini*, Dodatak 2, (oktobar 2009.), str. 64, 67-68

<sup>212</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izveštaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg (1999.), str. 38

Nakon srednjoškolskog obrazovanja slijedi visoko obrazovanje. Visokoškolske ustanove su fakulteti i druge ustanove koje mogu, ali i ne moraju biti povezane s univerzitetom. Već je navedeno da u Bosni i Hercegovini postoji osam „državnih univerziteta“. Kažemo „državnih“ pod navodnim znacima, jer je njihovo upravljanje i finansiranje u Republici Srpskoj riješeno na nivou entiteta gdje je centralizovano, dok je u Federaciji BiH upravljanje i finansiranje regulisano na nivou kantona i potpuno decentralizovano. Ustvari, u Bosni i Hercegovini ne postoji niti jedna visokoškolska institucija čiji bi titular bila država Bosna i Hercegovina. Sektor visokog obrazovanja sastoji se od više od 100 institucija sa gotovo 65.000 upisanih studenata.

Pored javnih visokoškolskih institucija, broj privatnih visokoškolskih institucija raste svakodnevno i eksponencijalno. Centar za informiranje i priznavanje dokumenta BiH<sup>213</sup> iz oblasti visokog obrazovanja, na svojoj službenoj web stranici ima popis od deset javnih visokoškolskih institucija u Bosni i Hercegovini (od kojih osam ima status univerziteta) i čak 25 privatnih (od kojih 13 u svom nazivu koristi *univerzitet*). Ako se uzme u obzir jedna radikalna socijalna stratifikacija poslijeratnog bh. društva, ovaj svojevrsni „bum“ privatnih visokoškolskih institucija može se tumačiti i kao indicija da nove ekonomske elite nemaju preveliko povjerenje u javno školstvo.

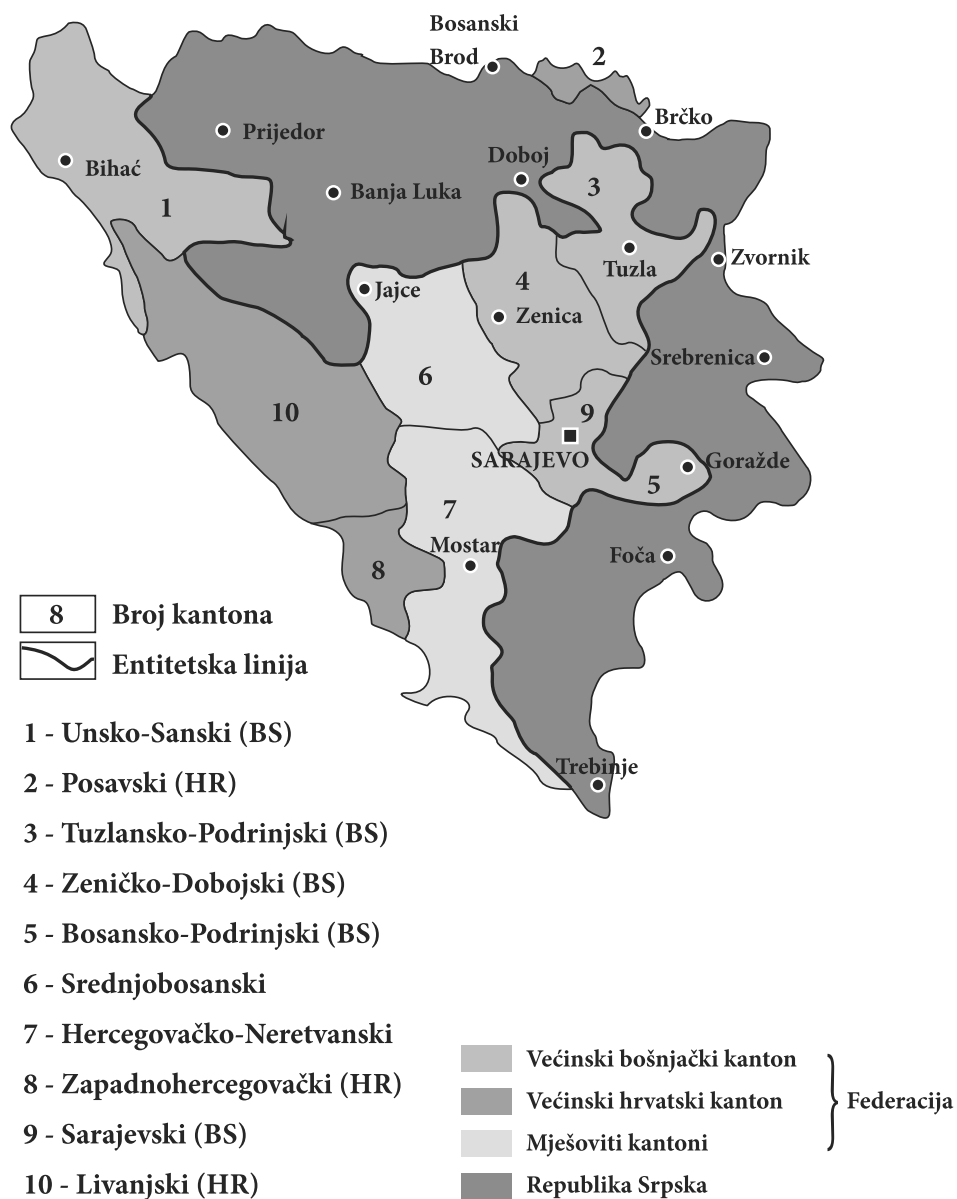
Obilježje ove obrazovne strukture, koja je po svome strukturnom modelu obrazovanja (predškolsko-osnovnoškolsko-srednjoškolsko-visoko) nalik bilo kojoj evropskoj, jeste duboka podjela na tri potpuno odvojena i etnički bazirana obrazovna sistema. „Ta tri sistema su jedni od drugih nezavisni i pružaju osnov za etničku podjelu, u kojoj se razgranavaju nacionalni stereotipi i predrasude umjesto vrijednosti pomirenja, tolerancije i razumijevanja.“<sup>214</sup>

Posebno dio koji se odnosi na upravljanje obrazovanjem, odnosno podijeljenost na entitete, kantone (u nekim je slučajevima upravljanje spušteno na nivo općina), čini ovaj obrazovni sistem, u najmanju ruku, potpuno dezintegriranim. Četrnaest parlamenata ima ingerencije da donosi zakone u oblasti obrazovanja. Četrnaest ministarstava upravlja obrazovanjem i manje-više sva rade samostalno, dok se upravljanje odvija na četiri različita nivoa.

<sup>213</sup> Centar za informiranje i priznavanje dokumenta BiH : [www.cip.gov.ba](http://www.cip.gov.ba); vidi pod *visokoškolske ustanove*

<sup>214</sup> Fond otvoreno društvo BiH: *Oblikovanje novog obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini: Projekat „Model za sistemske promjene u srednjoškolskom obrazovanju“*, (Sarajevo:FOD BiH, 2004.), str. 11

**Slika 1.** Karta Bosne i Hercegovine sa obrazovnim  
administrativno-upravnim područjima

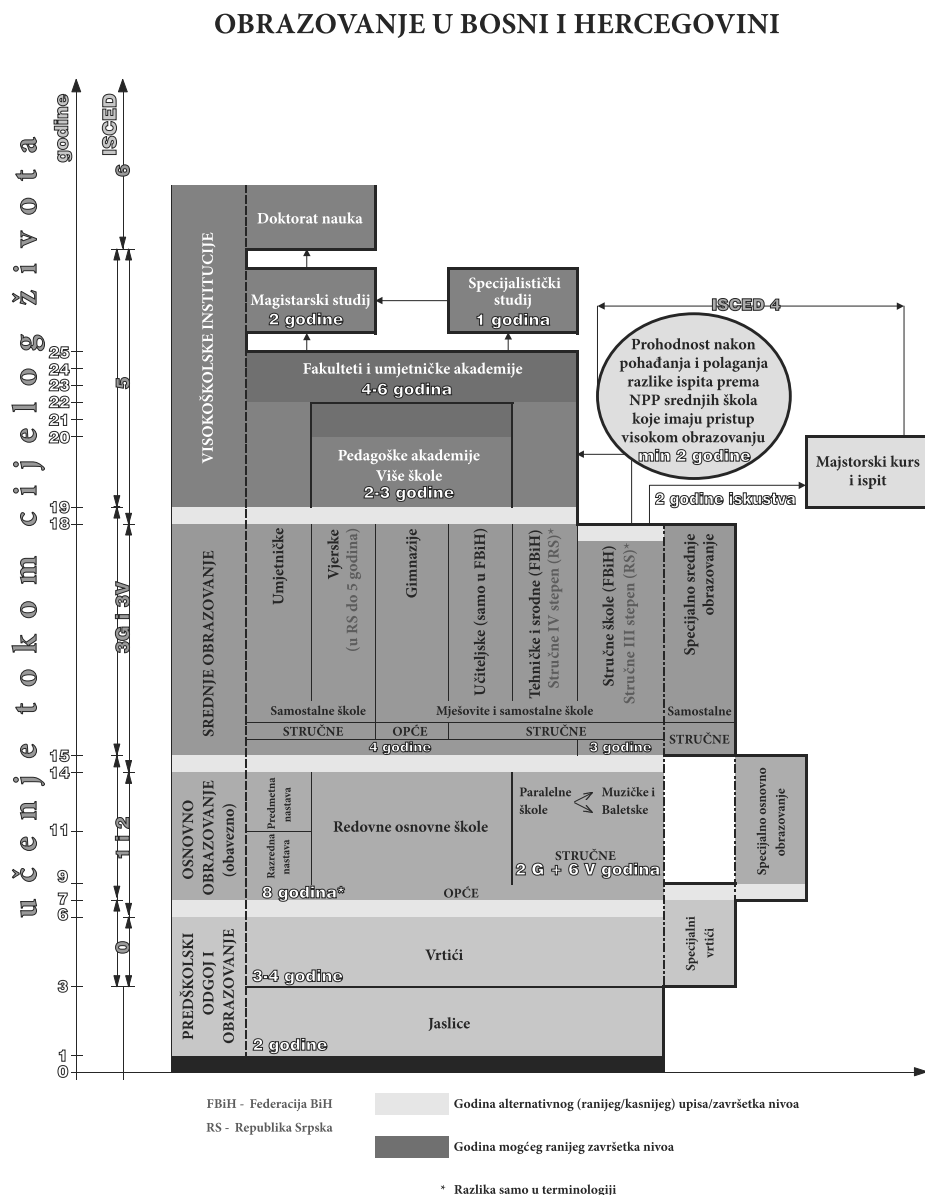


**Tabela 1.** Postojeća raspodjela funkcija po nivoima

| Glavne funkcije: Organizovanje obrazovanja i poboljšanje kvaliteta i jednakog pristupa obrazovanju |                                                                                                                |                                                                                                                               |                                                                     |                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Grupe funkcija                                                                                     | Funkcije po nivoima                                                                                            |                                                                                                                               |                                                                     |                                                                                                                               |
|                                                                                                    | Država                                                                                                         | RS/Brčko                                                                                                                      | Federacija                                                          | Kanton                                                                                                                        |
| Kreiranje i koordinacija obrazovne politike                                                        | Izrada okvirnih zakona i okvirnih NPP-a za osnovno i srednje i visoko obrazovanje i nadzor nad implementacijom | Izrada zakona za osnovno i srednje obrazovanje u skladu sa okvirnim zakonom. Izrada zakona i strategija za visoko obrazovanje | Koordinacija izrade zakona za osnovno, srednje i visoko obrazovanje | Izrada zakona za osnovno i srednje obrazovanje u skladu sa okvirnim zakonom. Izrada zakona i strategija za visoko obrazovanje |
| Izrada NPP-a                                                                                       | Izrada zajedničkog jezgra NPP-a                                                                                | Izrada školskog NPP-a u skladu sa zajedničkim jezgrom                                                                         | Koordinacija izrade školskog NPP-a                                  | Izrada školskog NPP-a u skladu sa zajedničkim jezgrom                                                                         |
| Ocjenjivanje i evaluacija                                                                          | <b>Međuentitetski:</b><br>Postavljanje standarda i testiranje odabranih predmeta u osnovnom obrazovanju        | Postavljanje standarda i testiranje za osnovno i srednje obrazovanje                                                          |                                                                     | Postavljanje standarda i testiranje za osnovno i srednje obrazovanje                                                          |
| Akreditacija i certificiranje                                                                      |                                                                                                                | Osnovno, srednje i visoko obrazovanje                                                                                         | Visoko obrazovanje                                                  | Osnovno i srednje obrazovanje                                                                                                 |
| Usavršavanje nastavnika                                                                            |                                                                                                                | Osnovno i srednje obrazovanje                                                                                                 |                                                                     | Osnovno i srednje obrazovanje                                                                                                 |
| Makroekonomska održivost                                                                           | Izrada budžeta za državni nivo                                                                                 | Izrada budžeta za entitetski i nivo distrikta                                                                                 | Izrada budžeta za federalni nivo                                    | Izrada budžeta za kantonalni nivo                                                                                             |
| Finansiranje obrazovnih institucija                                                                |                                                                                                                | Osnovno, srednje i visoko obrazovanje                                                                                         |                                                                     | Osnovno, srednje i visoko obrazovanje                                                                                         |
| Planiranje mreže institucija                                                                       |                                                                                                                | Osnovno, srednje i visoko obrazovanje                                                                                         |                                                                     | Osnovno, srednje i visoko obrazovanje                                                                                         |
| Međuentitetska i međusektorska koordinacija                                                        | Međuentitetska koordinacija                                                                                    |                                                                                                                               | Međukantonalna koordinacija                                         |                                                                                                                               |
| Međunarodni odnosi i koordinacija                                                                  | Saradnja s međunarodnim organizacijama i preuzimanje obaveza                                                   | Bilateralna saradnja                                                                                                          | Bilateralna saradnja                                                | Bilateralna saradnja                                                                                                          |
| Evropske integracije                                                                               |                                                                                                                |                                                                                                                               |                                                                     |                                                                                                                               |
| Inspekcija                                                                                         |                                                                                                                | Osnovne i srednje škole                                                                                                       | Inspekcija po zahtjevu škola ili kantona                            | Osnovne i srednje škole                                                                                                       |
| Informacioni sistem u obrazovanju                                                                  |                                                                                                                | Osnovno, srednje i visoko obrazovanje                                                                                         |                                                                     | Osnovno, srednje i visoko obrazovanje                                                                                         |

Izvor: *Funkcionalni pregled sektora obrazovanja u Bosni i Hercegovini: Završni izvještaj*, IBF international consulting u suradnji sa British Councilom, u okviru CARDS programa Evropske unije za Bosnu i Hercegovinu, mart 2005., str. 45

**Grafikon 1.** Shematski prikaz obrazovanja u Bosni i Hercegovini



Izvor: South East European Educational Cooperation Network: [www.see-educoop.net](http://www.see-educoop.net)

## Nastavni plan/ovi i program/i

Za izradu nastavnih planova i programa odgovorna su ministarstva i njihove pedagoške ustanove u Federaciji BiH i RS-u. Liste predmeta koji stoje u nastavnim planovima i programima ne razlikuju se mnogo u cijeloj zemlji. U osnovnim školama se broj predmeta povećava od prvog pa do zadnjeg razreda osnovne škole. Najočitije razlike između postojećih nastavnih planova i programa postoje u nazivu predmeta maternjeg jezika, koji se naziva bosanskim ili hrvatskim ili srpskim. Trenutno se u Bosni i Hercegovini, formalno, nastava realizira po dvanaest nastavnih planova i programa.

„Od kraja komunističke vladavine, postojala su tri perioda nastavnih planova obnove: 1990. - 1992., kada je nastavni plan bio nacionaliziran kroz tri glavne etničke grupe, 1992. do kraja rata u 1995., kada su se razvila tri plana; i post-ratni period kroz koji su konsolidovana tri različita odvojena nastavna plana. Tri tipične budućnosti karakteriziraju sva tri nastavna plana. Prvo, svaki je nacionalan u smislu da se fokusira na jezicima, kulturi i istoriji jedino svoje etničke grupe.“<sup>215</sup> Svi ovi nastavni planovi i programi sastoje se od dvije široke kategorije predmeta: *nacionalne grupe predmeta* u koje spadaju jezik i književnost, historija/povijest/istorija, geografija/zemljopis, muzičko i likovno obrazovanje, priroda i društvo, te općih predmeta, koji nemaju nacionalne sadržaje. U suštini, kod općih predmeta unutar nastavnih planova postoji veliki stepen istih sadržaja (na nivou od 90 % do 95%), dok pitanja „nacionalne grupe“ predmeta proizvodi kontinuirano, etnički bazirano neslaganje.

**Ugo Vlasisavljević** (1957-), profesor Sarajevskog univerziteta, ovako razmišlja o bh. sistemima obrazovanja: „Najvažnija institucija u vremenu podjele je armija. Druga je obrazovanje. U BiH, svaka etnička grupa ima svoju armiju, i svaka ima svoju obrazovnu politiku. Armije su imale glavnu ulogu u teritorijalnoj podjeli tokom rata. Onog dana kada je rat okončan započeo je proces homogenizacije tri različite etničke grupe. Dakle, imate te procese, ne reintegraciju, već daljnju dezintegraciju. Istovremeno imate snažna nastojanja međunarodne zajednice u pogledu povratka izbjeglica.“<sup>216</sup> Jedinstvena ocjena

<sup>215</sup> *Tematski pregled nacionalnih politika vezanih za edukaciju: Bosna i Hercegovina*, Izvještaj OECD-ovog Centra za saradnju sa nečlanicama, Direktorata za edukaciju, zapošljavanje i socijalna pitanja, Komitet za edukaciju, rađen u okviru Pakta za stabilnost (2001.), str. 20

<sup>216</sup> Fond otvoreno društvo BiH: *Oblikovanje novog obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini: Projekat „Model za sistemske promjene u srednjoškolskom obrazovanju*, (Sarajevo: FOD BiH, 2004.), str. 12

svih dostupnih izvještaja o obrazovnom/im sistemu/ima u Bosni i Hercegovini, poglavito onih koje su radili međunarodni eksperti, jeste da je/su obrazovni sistem/i preopterećeni etnopolitikom.

Za izradu nastavnih planova i programa u Republici Srpskoj zadužen je Republički pedagoški zavod Republike Srpske, koji izrađuje jednoobrazne nastavne planove za cijeli entitet. Ministar prosvjete i kulture Republike Srpske donosi nastavne planove i programe na prijedlog Republičkog zavoda. Nastavni plan baziran je na srpskom jeziku i ćirilichnom pismu i „u RS, sadržaj nastavnog plana je jasno preuzet od srbijanskog obrazovanja“.<sup>217</sup> Jedan od očekivanih ishoda ovog nastavnog plana i programa jeste da učenik „ovlada osnovnim znanjima iz opšte i nacionalne istorije“.<sup>218</sup> Vjeronauk je obavezan predmet s pravom izbora, koji se uvodi od drugog razreda devetogodišnje osnovne škole. U nastavnim planovima Republike Srpske za devetogodišnje osnovno školovanje, koji su razvijeni po trijadama, ( model 3+3+3) eksplicitno je naveden pravoslavni vjeronauk.<sup>219</sup>

Na području Federacije BiH situacija je znatno kompleksnija, jer skoro svaki od deset kantona ima svoj pedagoški zavod, koji kreira nastavne planove. Federalno ministarstvo obrazovanja je u nekoliko navrata pokušavalo da koordinira aktivnosti između kantona i dogovori zajedničku jezgru za nastavne planove. Međutim, ovi pokušaji su ostali bezuspješni jer se federalna „zajednička jezgra“ provodila isključivo u kantonima s bošnjačkom većinom.

U tzv. „bosanskom nastavnom planu i programu“ koji se upotrebljava u Kantonu Sarajevo, kao jezik koji se izučava u planu i programu nastave navedeno je *bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost*<sup>220</sup>, u nastavnom planu na bosansko-me jeziku Gimnazije Mostar stoji *bosanski jezik i književnost*<sup>221</sup>, a u Tuzli *Bosanski i Hrvatski jezik i književnost*<sup>222</sup>. Nasumičnim pregledom više nastavnih

<sup>217</sup> *Tematski pregled nacionalnih politika vezanih za edukaciju: Bosna i Hercegovina*, Izvještaj OECD-ovog Centra za saradnju sa nečlanicama, Direktorata za edukaciju, zapošljavanje i socijalna pitanja, Komitet za edukaciju, rađen u okviru Pakta za stabilnost (2001.), str. 23

<sup>218</sup> EQA/OKO - Osiguranje kvaliteta obrazovanja u BiH: *Izvještaj o nastavnim planovima i programima za devetogodišnje osnovne škole u Bosni i Hercegovini*, Dodatak 2, (oktobar 2009.), str. 76

<sup>219</sup> Ibid., vidi nastavne planove za prvu, drugu i treću trijadu na str. 85-87

<sup>220</sup> Ministarstvo obrazovanja Kantona Sarajevo: *Nastavni plan za treći razred devetogodišnje osnovne škole*, (2005.)

<sup>221</sup> *Nastavni plan i program na bosanskom jeziku*, Gimnazija Mostar, [www.gimnazijamostar.ba](http://www.gimnazijamostar.ba)

<sup>222</sup> *Nastavni plan i program za zanimanje majstor stolar*, Službene novine tuzlanskog kantona br. 8 (2003.)

planova koji pretendiraju da se nađu u skupini pod zajedničkim nazivnikom *bosanski*, prisutna je šarolikost u pogledu definiranja predmeta maternjeg jezika, bar u ovom formalnom zakonskom propisivanju. To i odgovara formalnoj strukturi obrazovanja u FBiH, gdje kantoni samostalno propisuju nastavne planove i programe. U ovim nastavnim planovima i programima za osnovne škole vjeronauk stoji kao izborni obvezni predmet, ali bez partikularnog navođenja o sadržaju predmeta. Program predmeta Vjeronauk donosi vjerska zajednica, odobrava ga ministar Federalnog ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta, a realizira ga, kao i druge nastavne planove, škola.

Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za osnovne i srednje škole u upotrebi je u tri kantona sa hrvatskom većinom u Federaciji BiH (Zapadno-hercegovački, Hercegbosanski i Posavski), te „hrvatskim“ školama u tri mješovita kantona (Hercegovačko-neretvanskom, Srednjobosanskom i Zeničko-dobojskom). Za izradu nastavnog plana i programa na hrvatskome jeziku, zadužen je Zavod za školstvo Mostar. Kao maternji jezik u ovom nastavnom planu navodi se samo hrvatski jezik.<sup>223</sup>

Glede vjeronauka, u nastavnom planu i programu na hrvatskome jeziku autori NP-a se pozivaju na Temeljni ugovor između Svete Stoline i Bosne i Hercegovine (članak 16) i vjeronauk eksplicitno definiraju kao katolički. „Katolički vjeronauk istodobno, u našem kulturološkom i religijskom pluralnom društvu, promiče duh dijaloga i ekumenizma u odnosu na različite ljude, svjetonazore, religije, konfesionalne i kulturne izričaje. Njegova se posebnost očituje i ostvaruje u odgojnoj zadaći da učenicima omogući istinski susret s porukom i osobom Isusa Krista i da im tako pomogne, sa stajališta kršćanske Objave i Tradicije Crkve, „istinito i sigurno“ upoznavanje vlastite vjere i religijsko-kulturne baštine kojoj pripadaju. Katolički vjeronauk, stoga, u školi slijedi i ostvaruje teološke i antropološko-pedagoške temelje odgoja i obrazovanja, i nudi sustavno i što cjelovitije, dijaloški i ekumenski vrlo otvoreno upoznavanje katoličke vjere u svim njezinim bitnim dimenzijama: u učenju, slavljenju i življenju vjere.“<sup>224</sup>

<sup>223</sup> Informacije preuzete sa službene web stranice Zavoda za školstvo Mostar: [www.zavod-skolstvo.ba](http://www.zavod-skolstvo.ba); vidi pod *nastavni plan i program/ NPP za devetogodišnje /jezici*.

<sup>224</sup> Ibid.; vidi pod *nastavni plan i program/ NPP za devetogodišnje/ vjeronauk*.



## Federalni sistem etničke segregacije

Federacija Bosna i Hercegovina je u potpunosti decentralizirana i sastoji se od deset kantona. Nastala je na temelju Vašingtonskog sporazuma iz 1994. godine, kojim je zaustavljen rat između Armije BiH i HVO-a. Sam Ustav Federacije Bosne i Hercegovine nije u potpunosti jasan da li se radi o federaciji deset kantona ili federaciji etničkih grupa: Bošnjaka, Hrvata i ostalih. U Ustavu FBiH, u dijelu *Uspostavljanje Federacije*, Član 1, stoji da „Bošnjaci i Hrvati kao konstitutivni narodi, zajedno sa ostalima, i građani Republike Bosne i Hercegovine, ostvarujući svoja suverena prava, preoblikuju unutrašnju strukturu teritorija sa većinskim bošnjačkim i hrvatskim stanovništvom u Republici Bosni i Hercegovini u Federaciju Bosne i Hercegovine koja se sastoji od federalnih jedinica sa jednakim pravima i odgovornostima“.<sup>225</sup> U istom odjeljku, Član 6, stoji da su službeni jezici Federacije bosanski jezik i hrvatski jezik, a službeno pismo latinica. Ustav FBiH navodi, u istom članu, da se i ostali jezici mogu koristiti kao sredstva komunikacije i nastave te da se dodatni jezici mogu odrediti kao službeni većinom glasova oba doma Parlamenta Federacije, uključujući većinu glasova bošnjačkih delegata i većinu glasova hrvatskih delegata u Domu naroda.

Pravna vlast u oblasti obrazovanja u FBiH data je kantonima, što je potvrđeno i Ustavom Federacije BiH: u dijelu III koji se bavi podjelom nadležnosti između federalne i kantonalne vlasti, u Članu 4 kojim se određuju kantonalne nadležnosti, stav *b*, stoji „utvrđivanje obrazovne politike, uključujući donošenje propisa o obrazovanju i osiguranje obrazovanja“.<sup>226</sup> Prenošenje obrazovnih nadležnosti na kantone znači da svaki kanton ima zakonsko pravo da samostalno rukovodi i upravlja svojim obrazovnim sistemom. Obrazovanje kantoni finansiraju putem poreza i drugih prihoda koje ubiru.

Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta (FMO) nema aktivne uloge u obrazovanju. Svedeno je na ulogu pukog koordinacijskog tijela koje nema instrumenata za administrativno upravljanje obrazovnim sistemom,

<sup>225</sup> Parlament FBiH: *Ustav Federacije Bosne i Hercegovine*, dostupno na web portalu Parlamenta FBiH: <http://www.parlamentfbih.gov.ba>

<sup>226</sup> Ibid.

нити bilo kakvog pravnog utemeljenja da se bavi istim. Pokušaji FMO-a da okupi i koordinira obrazovne politike kantona su neuspješne i obično ostaju na okupljanju „bošnjačkih ministara“. „Hrvatskim ministrima obrazovanja više odgovara da održavaju svoje paralelne sastanke. Najočitiiji razlog neuspjeha FMO-a da izgradi svoju funkciju koordinatora jeste nužna nefunkcionalnost „paralelne“ strukture ove institucije. Jasan politički stav hrvatskih političkih vlasti jeste da ova institucija ne zastupa njihove interese u obrazovanju i dok se taj stav ne promjeni FMO-u neće biti omogućeno da ima pozitivnu funkciju u tom sistemu.“<sup>227</sup> Vrsta usluga i ekspertiza koje FMO pruža jesu duplikat onih koje pružaju kantonalna ministarstva, dok istovremeno nema kapaciteta za analizu politika, planiranja, monitoringa ili procjene rada.

Pet kantona sa bošnjačkom većinom (Unsko-sanski, Tuzlansko-podrinjski, Zeničko-dobojski, Bosansko-podrinjski i Sarajevski) imaju razvijeno zakonodavstvo o obrazovanju (predškolskom, osnovnoškolskom, srednjoškolskom i visokom). Generalno, primjenjuju „nastavni plan i program sa zajedničkom jezgrom“ razvijen na federalnom nivou, ali postoji značajna šarolikost u kantonalnim nastavnim planovima i programima. U pogledu udžbenika ovi kantoni su - pojedini formalno a pojedini neformalno - regulativu prepustili federalnom nivou.

Tri kantona sa hrvatskom većinom (Posavski, Zapadnohercegovački i Livanjski, zajedno poznati kao HR Herceg-Bosna) imaju zakonske regulative za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, dok u pogledu visokog obrazovanja imaju određenu regulativu vezanu za Sveučilište u Mostaru. Za njih, kao što je već navedeno, nastavni plan i program na hrvatskome jeziku izrađuje Zavod za školstvo iz Mostara. „Finansiranje centralnih funkcija kao što su Zavod za školstvo i Sveučilište u Mostaru, i moguće direktno subvencioniranje kantonalnih i općinskih budžeta za obrazovanje u kantonima sa hrvatskom većinom navodno potpomaže “Hrvatska zajednica Herceg-Bosna”, organizacija osnovana prema nezvaničnom zakonu nakon ukidanja bivše “Države Herceg-Bosne” 1996. godine. Prema njenoj registraciji kod Federalnog ministarstva pravde (br. 59, I, 6 .8. 1997.) ciljevi organizacije uključuju razvoj hrvatskog većinskog univerziteta u Mostaru i kulturnu

---

<sup>227</sup> *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Upravljanje, finansiranje i rukovođenje*, Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku, Strasbourg (1999.), str. 13

emancipaciju Hrvata putem tijesne suradnje u obrazovanju sa Republikom Hrvatskom.<sup>228</sup> Skupština ove organizacije uključuje predstavnike hrvatskih političkih stranaka, boračkih udruženja, Sveučilišta u Mostaru, hrvatskih osnovnih i srednjih vjerskih škola, kulturnih udruženja, medija, biskupske konferencije, kao i predstavnike hrvatskih sportskih udruženja i na taj način predstavlja sveobuhvatnu mrežu hrvatskih interesa na svim poljima građanskog života u Bosni i Hercegovini.

„Dva ‘mješovita kantona’ (Srednjobosanski i Hercegovačko-neretvanski) su otvoreno podijeljeni, uključujući i administraciju, ministarstva i agencije, uz vrlo malo ili nimalo koordinacije među njima. Na sličan način su i školske ustanove podijeljene prema dominantnom nastavnom planu kojeg koriste, te kulturnom usmjerenju. Ne postoji zakon o obrazovanju na kantonalnom nivou zato što kantonalno zakonodavstvo ne funkcionira.“<sup>229</sup> Kantonalna zakonodavna tijela su blokirana od njihovog osnivanja. Dugo vremena se u ovim kantonima koristilo paralelno zakonodavstvo, u bošnjačkom slučaju: nekadašnje Republike Bosne i Hercegovine, a u hrvatskom slučaju: Hrvatske Republike Herceg-Bosne. Tek sa usvajanjem novog, okvirnog zakonodavstva na nivou države Bosne i Hercegovine, od 2003. godine do danas situacija se polagano mijenja što se tiče zakonskog okvira, dok obrazovne institucije ostaju podijeljene. Na primjer, u Hercegovačko-neretvanskom kantonu, tačnije u Mostaru postoje dva univerziteta: Univerzitet „Džemal Bijedić“, osnovan 1977. godine i Sveučilište u Mostaru, osnovano 1992. godine, jasno podijeljena po etničkim linijama.

Ako pođemo od Gellnerove definicije nacionalizma kao nastojanja da se kultura i politički poredak učine istovjetnim, a da sve izvan tog ideala homogenosti jeste neuspjeh koji proizvodi političku frustraciju i vrijeđa nacionalne osjećaje, postaje nam jasna stalna tenzija i trvljenje između političkih Bošnjaka i političkih Hrvata, među kojima ni rat, kao najekstremniji oblik socijalnog i kulturnog inženjeringa, nije uspješno iscrtao jasnu političku i kulturnu granicu. Time je unutar Federacije Bosne i Hercegovine etnonacionalistička frustracija najprisutnija, upravo zbog neispunjavanja ideala homogenosti kulture i nepostojanja čvrste političke/etničke granice, u ime čije je uspostave rat

<sup>228</sup> Ibid., str. 16

<sup>229</sup> *Tematski pregled nacionalnih politika vezanih za edukaciju: Bosna i Hercegovina*, Izvještaj OECD-ovog Centra za saradnju sa nečlanicama, Direktorata za edukaciju, zapošljavanje i socijalna pitanja, Komitet za edukaciju, rađen u okviru Pakta za stabilnost (2001.), str. 10

i vođen. Kako se ovaj (prije svega, političko-ideološki) sukob pretače u društvenu svakodnevnicu i prožima sve aspekte društvenog života, pa i obrazovanje, vidimo na jednom autohtonom federalnom fenomenu znanom kao „dvije škole pod jednim krovom“.

## **Federalni fenomen „dvije škole pod jednim krovom“**

U prikazu ovog fenomena koristićemo se Izvještajem radne grupe za analizu fenomena „dvije škole pod jednim krovom“, izrađenim u aprilu 2009. godine, a finaliziranim na sastanku održanom 3. februara 2010. godine. Radna grupa, sačinjena od eksperata Ministarstva civilnih poslova BiH, Ministarstva obrazovanja FBiH, ministarstava obrazovanja Srednjobosanskog, Hercegovačko-neretvanskog i Zeničko-dobojskog kantona, te predstavnika OSCE-a i Vijeća Evrope, formirana je na osnovu zaključka donesenog na 4. sjednici Konferencije ministara obrazovanja u BiH, održanoj 9. 9. 2008. godine i na temelju rješenja Ministarstva civilnih poslova BiH broj: 09-33-4-964-13-EH/08 od 9. 10. 2008. godine.

Radna grupa za analizu fenomena „dvije škole pod jednim krovom“ definisala je ovaj pojam na slijedeći način: „Pod pojmom ‘dvije škole pod jednim krovom’ podrazumijeva se školska zgrada u kojoj su smještene dvije ili više škola istih ili različitih razina obaveznog osnovnog obrazovanja ili srednjeg općeg ili strukovnog obrazovanja kao zasebnih pravnih subjekata čiji su osnivači opština ili kanton, koje rade po nastavnim planovima i programima za istu ili različitu razinu obrazovanja i nastavu izводе na različitim jezicima konstitutivnih naroda.“<sup>230</sup>

U dodatku Izvještaju od 3. februara 2010. godine stoji da je „bitno istaći da su ove škole samo jedan od primjera razdvajanja djece na nacionalnom osnovu, jer roditelji su u situaciji da ne poštuju svoja upisna područja jer im najbliže škole ne nude mogućnost da budu prihvaćeni u svojoj različitosti i da mogu da njeguju svoju kulturu, jezik po svom izboru. Drugi oblici diskriminacije, kao i asimilacija i segregacija, evidentno postoje na području cijele BiH i neophodno ih je rješavati u interesu svih učenika u BiH, a u skladu sa zakonskim obavezama i međunarodnim standardima.“<sup>231</sup>

<sup>230</sup> Misija OSCE-a u BiH: *Dodatak Izvještaju radne grupe za analizu fenomena „dvije škole pod jednim krovom“*, (Misija OSCE-a u BiH, 3. februar 2010.), str. 2

<sup>231</sup> Ibid., str. 2

Analizom postojećeg stanja, Radna grupa je utvrdila da se ovaj fenomen manifestuje u različitim pojavnim oblicima i to: 1. Postojanjem dva odvojena pravna subjekta koji rade po nastavnim planovima i programima na različitim jezicima i koriste zajednički prostor (osam školskih objekata sa 16 pravnih subjekata); 2. Postojanjem jednog pravnog subjekta sa nastavnim planovima i programima na različitim jezicima, istim osnivačem, podijeljenim menadžmentom, podijeljenim nastavničkim i učeničkim vijećima, kao i vijećima roditelja i nastavom u odvojenim (u nekim slučajevima) smjenama (dva školska objekta sa *de facto* četiri škole); 2.a. Postojanjem pravnog subjekta (škole) u kojem se nalaze odjeli drugog pravnog subjekta sa nastavnim planovima i programima na različitim jezicima, istim osnivačem, podijeljenim menadžmentom, podijeljenim nastavničkim, roditeljskim i učeničkim vijećima (osam školskih zgrada sa *de facto* 16 škola); 3. Postojanjem potpuno administrativno-pravno objedinjenih "dvije škole pod jednim krovom", ali koje nemaju zajednička multietnička odjeljenja (sedam pravnih subjekata sa *de facto* 14 škola); 4. Postojanjem područnih osmorazrednih i četverorazrednih škola koje pripadaju različitim pravnim subjektima, a nastavu izvode u zajedničkim prostorijama i na dva jezika (deset školskih zgrada sa *de facto* 20 škola); 5. Postojanjem u istom školskom objektu srednje i osnovne škole gdje se nastava izvodi na istom jeziku, te područne osnovne škole gdje se nastava izvodi na drugom jeziku (jedna školska zgrada sa *de facto* tri škole).<sup>232</sup>

U Izvještaju je vidljiv pokušaj da se prikrije stvarni obim raširenosti ovog fenomena, jer se, umjesto stvarnog broja škola u kojima se provodi etnička segregacija, navodi broj školskih zgrada u kojima se ovaj fenomen pojavljuje. Ovom igrom brojeva dobijamo jednu minornu cifru od 36 školskih objekata, iako, gledajući iz perspektive sociologije nacionalizma, ovaj broj nam pokazuje 36 neuralgičnih lokacija na području tri kantona FBiH (HNK, ZDK i SBK), na kojima nacionalistički ideal potpune kulturne separacije etničkih grupa nije uspješno doveden do kraja. Ako dublje analiziramo tabele koje daje ovaj Izvještaj, vidimo koliko *de facto* odvojenih škola egzistira na području ova tri kantona, koje svoje učenike, nastavnike i roditelje razdvajaju po etničkom osnovu. Tada dobijamo broj od 73 škole u kojima se provodi etnička segregacija učenika putem različitih nastavnih planova i programa. Očekivano, najviše

<sup>232</sup> Ibid., vidi tabelarni pregled na str. 3

ovakvih škola egzistira u mješovitom, Srednjobosanskom kantonu, gdje ih je čak 40. U Hercegovačko-neretvanskom postoji 17 ovakvih škola, a u Zeničko-dobojskom 16. Jasno je da se, na ovim područjima, onaj politički ideal što nije ostvaren u ratu, pokušava ostvariti u miru. Radi se o potpunom kulturnom i političkom razdvajanju budućih naraštaja, i to putem obrazovnih sistema: od monoetničkih jaslica pa sve do monoetničkog univerziteta.

## Integralni obrazovni sistem Srpske

Republika Srpska (RS) je stvorena u januaru 1993. godine, a zvanično je priznata 1995. godine u okviru Daytonskog sporazuma. Republika Srpska je definirana kao „država srpskog naroda i svih njenih građana”.<sup>233</sup> Član 7 Ustava RS određuje da je u Republici u službenoj upotrebi srpski jezik ješkavskog i ekavskog izgovora i ćirilćno pismo. U istom ćlanu stoji da su, u područjima gdje žive druge jezićke grupe, u upotrebi i njihova pisma i jezik, na način odrećen zakonom. Zakon o osnovnom obrazovanju Republike Srpske (Službeni glasnik RS, br. 4/93) odrećio je upotrebu jezika u obrazovanju tako da se nastavni plan i program u školi ostvaruje na srpskom jeziku. Kada u školi u istom razreću ima najmanje 20 ućenika kojima srpski jezik nije maternji jezik, za njih se organizuje nastava maternjeg jezika (dva ćasa sedmićno). U osnovnoj školi u kojoj se obrazuju ućenici samo jedne narodnosti, ćjelokupna nastava izvodi se na jeziku te narodnosti, uz obavezno izvoćenje nastave srpskog jezika sa po dva ćasa sedmićno, poćevši od trećeg razreda.<sup>234</sup> Vidljivo je da je obrazovanje u Republici Srpskoj odrećeno i prožeto jednim, partikularnim kulturnim kodom koji se sprovodi u skladu sa punim obrazovnim suverenitetom entiteta. Sve što se ne uklapa u ovaj dominantni kulturno-etnićki kod, ima pravno-obrazovni status i tretman u obrazovnom procesu koji je sukladan pozicijama imigrantskih kultura u Zapadnoj Evropi.

Ćlan 28 Ustava Republike Srpske glasi: “Jamći se sloboda vjeroispovijesti. Vjerske zajednice su jednake pred zakonom, slobodne u vršenju vjerskih poslova i vjerskih obreda, mogu osnivati vjerske škole i izvoditi vjersku nastavu u svim školama svih stepena obrazovanja, baviti se privrednim i drugim djelatnostima, primati poklone, stvarati zadužbine i njima upravljati, u skladu sa zakonom. Srpska pravoslavna crkva je crkva srpskog naroda i drugih naroda pravoslavne vjere. Država materijalno pomaže pravoslavnu crkvu, saraćuje sa njom u svim oblastima, a naroćito na ćuvanju, njegovanju i razvijanju kulturnih,

<sup>233</sup> *Ustav Republike Srpske*, Ćlan 1, dostupno na službenom web portalu Agencije za državnu službu BiH: [www.ads.gov.ba](http://www.ads.gov.ba)

<sup>234</sup> Vijeće ministara: *Inicijalni izvještaj o primjeni međunarodnog pakta o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima u Bosni i Hercegovini za period od 1993.-2003. godine*, Bosna i Hercegovina (2004.), str. 119

tradicionalnih i drugih duhovnih vrijednosti“.<sup>235</sup> U skladu sa ovom ustavnom odrednicom, praksa u RS-u jeste da sve javne institucije imaju svoju krsnu slavu. Sve zgrade javne uprave na svečanim otvaranjima osveštavaju pravoslavni sveštenici. Isti slučaj je i sa obrazovnim institucijama, školama, školskim zgradama, kao integralnom dijelu centralizovane, republičke uprave Srpske.

Nekadašnji međunarodni posrednik u mirovnim pregovorima, **Herbert Okun**, na svjedočenju u procesu ratnom predsjedniku Republike Srpske Radovanu Karadžiću, pred Haškim tribunalom 2010. godine izjavio je da je Karadžić „često navodio da je ratni cilj bosanskih Srba da stvore svoju državu, koja bi bila teritorijalno povezana sa Srbijom i imala 'etnički homogeno stanovništvo'“.<sup>236</sup> Posmatrajući poziciju Republike Srpske u političkom i pravnom sistemu Bosne i Hercegovine, a u skladu sa Gellnerovom definicijom nacionalističkog ideala, možemo s pravom tvrditi da je zacrtani ratni cilj u najvećoj mjeri i ostvaren - bar u nacionalističkom idealu poklapanja kulturnih i političkih granica, jer, kao što vidimo, i u samim entitetskim ustavnim rješenjima jasno je naglašen jedan, partikularni kulturni kod. U kojoj je mjeri ideal etničke homogenosti ostvaren ratnim socijalnim inženjeringom, ostaje da se vidi na prvom narednom popisu stanovništva u Bosni i Hercegovini, iako Ustav RS-a u svom Članu 34 nedvosmisleno navodi da „niko nije dužan da se izjašnjava o svojoj nacionalnoj pripadnosti“.<sup>237</sup>

Generalni pravni status obrazovanja uveliko je sličan onima u federalnim kantonima, osim što je nadležnost, uprava i finansiranje obrazovanja centralizirana na nivou Ministarstva prosvjete i kulture RS-a. Ustavom RS-a, Članom 38 definisano je pravo na obrazovanje: „Svako ima pravo na školovanje pod jednakim uslovima. Osnovno školovanje je obavezno i besplatno. Svakome je pod jednakim uslovima dostupno srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje“.<sup>238</sup> Na prostoru RS-a djeluju dva javna univerziteta: Univerzitet u Banjoj Luci i Univerzitet Istočno Sarajevo. „Broj i lokaciju škola određuje Vlada, a procedura osnivanja škole zahtijeva ispunjenje uslova koji se odnose na broj učenika,

<sup>235</sup> *Ustav Republike Srpske*, Član 28, dostupno na službenom web portalu Agencije za državnu službu BiH: [www.ads.gov.ba](http://www.ads.gov.ba)

<sup>236</sup> FENA/SRNA (agencijska vijest), *Dnevni Avaz* (23. 4. 2010.)

<sup>237</sup> *Ustav Republike Srpske*, Član 34, stav 2, dostupno na službenom web portalu Agencije za državnu službu BiH: [www.ads.gov.ba](http://www.ads.gov.ba)

<sup>238</sup> *Ibid.*, Član 38, stav 1, 2, 3



finansiranje, prostor i opremu, nastavno osoblje, odobrenje za korištenje nastavnog plana i programa/kurikuluma, te drugih određenih pitanja koje uređuje ministar obrazovanja.“<sup>239</sup>

Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske vrši upravne i druge stručne poslove iz oblasti prosvjete koji se odnose na: 1. predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje; 2. obrazovanje djece građana Republike na radu u inostranstvu; 3. nostrifikaciju i ekvivalenciju inostranih školskih svjedočanstava; 4. đачki standard; 5. pripremanje programa obrazovne saradnje sa drugim državama i međunarodnim organizacijama i međunarodnih sporazuma u oblasti obrazovanja u skladu sa Ustavom Republike Srpske i Ustavom Bosne i Hercegovine; 6. visoko i više obrazovanje; 7. studentski standard; 8. pripremanje programa obrazovne saradnje sa Federacijom Bosne i Hercegovine, drugim državama i međunarodnim organizacijama i međunarodnih sporazuma u oblasti visokog i višeg obrazovanja u skladu sa Ustavom Republike Srpske i Ustavom Bosne i Hercegovine.

Obrazovna infrastruktura u RS-u funkcioniše kao centralizovana struktura, u kojoj je centralno ministarstvo zajedno sa pedagoškim zavodom, nadležno za određivanje prioriteta, pripremu budžeta, uspostavu i kontrolisanje standarda i broja nastavnika. Putem svojih inspektora i pedagoških savjetnika, Ministarstvo prosvjete i kulture i Republički pedagoški zavod RS-a, koji djeluje u sastavu Ministarstva, nadležni su i za kreiranje i primjenu centralizovanog nastavnog plana i programa. Direktora Republičkog prosvjetnog zavoda bira Vlada RS-a. Republika Srpska ima razvijeno zakonodavstvo u oblasti obrazovanja, koje datira još iz 1993. godine (zakoni o osnovnom i srednjem obrazovanju, RS Službeni list br. 4/93) i 1994. godine (odredbe o visokom obrazovanju, RS Službeni list br. 13/94).

---

<sup>239</sup> *Funkcionalni pregled sektora obrazovanja u Bosni i Hercegovini: Završni izvještaj*, IBF međunarodni konsalting u suradnji sa Britanskim vijećem u okviru CARDS programa Evropske unije za Bosnu i Hercegovinu (mart 2005.), str. 19

## Teror etnopolisa<sup>240</sup> putem ideološke instrumentalizacije obrazovanja

Da je sve u BiH, pa i obrazovanje, podređeno ideologijama podjele, svjedoče mnogobrojni službeni dokumenti institucija Bosne i Hercegovine, kao i međunarodnih organizacija. „Djeca i omladina Bosne i Hercegovine, koja je prije rata imala jedinstven sistem obrazovanja, danas se obrazuju prema „tro-djelnom” obrascu, zavisno od toga u kojem području žive i kojem narodu pripadaju. Dakle, umjesto jednog, u Bosni i Hercegovini postoje tri sistema obrazovanja.“<sup>241</sup> U sažetku 11. izvještaja Vijeća Evrope iz 2005. godine o ispunjavanju postprijemnih obaveza Bosne i Hercegovine, stoji: „...što se tiče nekih drugih postprijemnih obaveza prema Vijeću Evrope, nije zapažen nikakav napredak, čak se može reći da je u nekim oblastima došlo i do pogoršanja. Ovdje se prevashodno misli na obavezu BiH da ukine sve oblike diskriminacije u obrazovanju zasnovane na etničkom porijeklu. Trend razdvajanja djece u školama po etničkoj liniji zastupljen u posljednje vrijeme, svakako predstavlja korak unazad“<sup>242</sup>, a u samom dijelu Izvještaja koji se odnosi na stanje obrazovanja, stoji da „koraci unazad u ovoj oblasti predstavljaju neuspjeh BiH u ispunjenju relevantnih postprijemnih obaveza“, te da se „politika opasno uplela u obrazovanje na način koji je štetan za djecu BiH kao i budućnost BiH“.<sup>243</sup>

Izvještaj Bosne i Hercegovine Komitetu za prava djeteta iz 2001. godine navodi kao najčešće oblike diskriminacije djece u oblasti obrazovanja: 1. problem povratka, jer veliki broj djece ne može da se vrati iz inostranstva, kao i raseljena djeca na teritoriji Bosne i Hercegovine u svoje prijeratne domove i škole; 2. ograničenost kretanja usljed velikog broja nedeminiiranih područja; 3. odgojnu zapuštenost velikog broja djece, sa pojavom zanemarivanja i ne-

<sup>240</sup> Mujkić, Asim: *Etno-politički diskurs Etnopolisa*, (Sarajevo: Godišnjak FPN-a, 2006.), str. 66. Etnopolis autor definira kao „zajednicu koju karakterizira politički prioritet etničke grupnosti nad individualizmom, prioritet koji je proveden kroz proces demokratske samolegislacije, zajednicu koju karakterizira politički prioritet etnički grupnog prava na samoodređenje nad pravom građanina na samoodređenje, pri čemu je članstvo građanina u političkoj zajednici predodređeno njenim ili njegovim članstvom u etničkoj zajednici. Politička naracija i praksa koja opravdava ovaj etnički utemeljen društveni konstrukt naziva se etnopolitika.“

<sup>241</sup> Vijeće ministara BiH - Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine: *Prvi izvještaj Bosne i Hercegovine Komitetu za prava djeteta Ujedinjenih nacija*, (2001.), str. 41

<sup>242</sup> Vijeće Evrope: *Bosna i Hercegovina: Ispunjenje obaveza i provedba postprijemnog programa o suradnji - 11-i izvještaj*, (Vijeće Evrope, maj-oktobar 2005.); u sažetku na str. 1

<sup>243</sup> Ibid., str. 13

dovoljne brige roditelja, fizičkog kažnjavanja djece, te nezaposlenost velikog broja roditelja; 4. neuključenost u vaspitno-odgojni proces jednog broja djece, naročito izbjeglica, što dovodi do opasnosti povećanja broja nepismenih; 5. položaj djece pripadnika nacionalnih manjina, jer nastavni planovi i programi ne uvažavaju specifičnost svih naroda, kultura i religija (a možemo dodati da su u istoj poziciji i tzv. konstitutivni narodi u upravnim oblastima gdje predstavljaju manjinu - komentar M.K.); 6. materijalni položaj obrazovanja koji je težak zbog ozbiljnosti ratnih posljedica i sporog oporavka privrede.<sup>244</sup>

Obratimo pažnju na „položaj djece pripadnika nacionalnih manjina“ i „nastavne planove neprilagođene specifičnostima postojećih lokalnih kultura“. Jasno je da ni djeca pripadnici konstitutivnih naroda, a koji čine manjinu u nekoj upravnoj oblasti, nisu u boljoj poziciji. „Primjera diskriminacije i segregacije u bosankohercegovačkom obrazovnom sistemu, pored dilema oko ostvarivanja osnovnog prava na obrazovanje, pitanja jezika u obrazovanju i nastave religije - ima još. Ona nastaju najčešće iz nastojanja da se povratnicima i njihovoj djeci život u rodnom gradu učini nemogućim. Na primjer: 1. diskriminatorski tretman u uslovima kada je djeci „onih drugih“ ipak omogućeno da pohađaju školu sa djecom većinskog stanovništva, kroz kurikulume, jezik, vjeronauk i dr.; 2. nazivi škola i druga simbolika škole koja ne samo da ne odgovara svoj djeci s obzirom na njihovu tradiciju, kulturu, religiju i dr., nego je nerijetko i uvredljiva; 3. kulturološke razlike koje se ne tretiraju kao bogatstvo niti vrijednost, nego češće kao problem i predmet razdvajanja, podsmijeha, izrugivanja i vrijeđanja; 4. uvredljiva terminologija ili uvredljiva ili neistinita interpretacija nekih događaja, vrijednosti, simbola ili obilježja kulture; 5. promocija etničke segregacije pod devizom „svakom svoje“ ili „odvojeni, a jednaki“ i njeno zaklanjanje iza ustavnih prava i sloboda, utjecale su na stvaranje fenomena bosanskohercegovačkog obrazovanja - dvije škole pod jednim krovom; 6. propagiranje zatvaranja u svoju kulturu, svoj jezik i svoj „atar“ kako bi se još jače istakle razlike i obezvrijedile sličnosti.“<sup>245</sup>

I pored međunarodnih dokumenata ugrađenih u zakonodavstvo Bosne i Hercegovine, za ovakve primjere kršenja ljudskih prava još niko nije snosio sankcije.

<sup>244</sup> Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH: *Prvi izvještaj Bosne i Hercegovine Komitetu za prava djeteta* (2001.); vidi više na str. 44

<sup>245</sup> Švicarska agencija za razvoj i saradnju (SDC): *Socijalna uključenost: Pozitivna iskustva Švicarskog programa podrške nevladinim organizacijama u BiH*, (Sarajevo - SDC, 2006.); vidi više na str. 50

Tako, od 1997. godine naovamo, raste broj djece koja nisu obuhvaćena obveznim osnovnim obrazovanjem (za 2006. procjena je da oko 4 % djece na nivou cijele države nije obuhvaćeno školovanjem). Jedan od ključnih faktora za ovaj porast jeste siromaštvo; zahvaljujući isparcelisanom zakonodavstvu i nepostojanju sankcija, škole nastavljaju sa starom praksom i ne trude se izaći u susret njihovim individualnim, grupnim i kulturnim potrebama<sup>246</sup>, jer sami „nastavni planovi i programi i školski ambijent, po pravilu, ovise o tome koji od tri konstitutivna naroda vrši utjecaj na njih. Posljedica toga je da izbjeglice i raseljene osobe povratnici, i oni koji su brojčano u manjini ili pripadaju nacionalnim manjinama u toj zajednici, imaju razlog da potraže školu koja ne pripada njihovom upisnom području“.<sup>247</sup>

Veliki dio njih to i radi, kao što je u Izvještaju Misije OSCE-a u BiH iz oktobra 2007. godine, pod nazivom *Ko kroji i prekraja upisna područja u BiH*, to i potvrđeno. Najčešći razlog koji su navodili roditelji (za slanje djece u škole izvan upisnog područja) bio je nedostatak izbora nastavnog plana i programa. „Roditelji se plaše da će njihova djeca izgubiti svoj nacionalni identitet ako budu podučavana u skladu sa nastavnim planovima i programima drugih nacionalnih grupa.“<sup>248</sup> Usljed toga, roditelji su spremni činiti dodatne napore zato što se boje kako će njihova djeca biti prihvaćena (u školama gdje dominiraju pripadnici druge nacionalnosti). Oni smatraju da bi se njihova djeca našla u neravnopravnom položaju (ako bi pohađala ovakve škole). Roditelji navode da im smeta „atmosfera u školi, a posebno ističu neke nacionalne proslave“, te „pretjerivanje s ispoljavanjem vjerskog osjećaja u školi“.<sup>249</sup>

## **Reforma obrazovanja u Bosni i Hercegovini: Priča bez vidljivog kraja**

Sve reformske procese u bh. obrazovanju inicirala je i predvodila međunarodna zajednica. Prvi takav zahvat desio se 1998. godine u okviru tzv. *Sarajevske deklaracije*<sup>250</sup>, koja se bavila pitanjem povratka izbjeglih i raseljenih lica

<sup>246</sup> UNDP BiH: *Izvještaj o humanom razvoju za BiH* (UNDP BiH, 2003.), str. 75

<sup>247</sup> Misija OSCE-a u BiH: *Manjkavosti sistema: Upisivanje u školu i pohađanje nastave u Bosni i Hercegovini - Izvještaj o stanju na terenu* (Misija OSCE-a u BiH, decembar 2007.), str. 18

<sup>248</sup> Misija OSCE-a u BiH: *Ko kroji i prekraja upisna područja: Upisna područja u Bosni i Hercegovini - Izvještaj o stanju na terenu* (Misija OSCE-a u BiH, septembar 2007.), str. 17

<sup>249</sup> Ibid., str. 18

<sup>250</sup> Sarajevska deklaracija donesena je 3. februara 1998. godine u Sarajevu.

i poštivanja ljudskih prava u Kantonu Sarajevo. Jedno od pitanja kojima se Deklaracija bavila bilo je i pitanje obrazovanja „kao osnovnog elementa u podršci održivom povratku izbjeglih i raseljenih osoba u Sarajevo“. U Sarajevskoj deklaraciji se navodi da državni organi, od države Bosne i Hercegovine, preko Federacije BiH, pa do Kantona Sarajevo „moraju osigurati da sva djeca budu obrazovana na način koji promovira toleranciju i stabilnost među pripadnicima različitih etničkih grupa i njeguje razumjevanje i pomirenje“, te da će obrazovanje u Sarajevu poslužiti kao model za čitavu zemlju. Ova prva obrazovna reforma, poznata kao *Sporazum o flomasterima*<sup>251</sup>, bila je fokusirana na uklanjanje uvredljivih sadržaja za pripadnike manjinskih etničkih grupa iz udžbenika korištenih u školama Kantona Sarajevo. Pošto su ovi sadržaji unutar udžbenika jednostavno prekriveni flomasterima, odatle i pejorativni naziv *Sporazum o flomasterima* za ovaj prvi reformski zahvat.

Bosna i Hercegovina je, nakon 1995., potpisala i mnoge međunarodne sporazume o obrazovanju koji je obvezuju da provodi određene obrazovne standarde u zemlji. Ti sporazumi općenito promoviraju iste principe: pristupnost, dostupnost, prihvatljivost, efikasnost i službeno priznavanje diploma, nediskriminaciju, odsustvo segregacije u obrazovanju, te obavezu održavanja i nastavka reformi u obrazovanju. Bosna i Hercegovina je postala i punopravna članica Vijeća Evrope, što je obvezalo državu da poštuje individualna ljudska prava. Ova obveza, u konačnici, ima značajne implikacije na području obrazovanja i sprečavanja pojave segregacije djece u obrazovnom procesu. Ovo, naravno, ima i implikacije na sami politički sistem Bosne i Hercegovine, jer je država, svojim uvezivanjem u međunarodni pravno-politički poredak putem bilateralnih i multilateralnih sporazuma, preuzela određene standarde u polju obrazovanja za koje se obavezuje da će ih implementirati. Istovremeno, u praksi nema instrumenata za provođenje preuzetih obaveza, jer stvarni suverenitet na području obrazovanja u BiH, formalno-pravno, imaju jedan entitet, jedan distrikt i deset kantona, a neformalno i u praksi, tri fluidna kolektiviteta - etnonacionalne grupe.

Pitanje reforme obrazovnih sistema u Bosni i Hercegovini pokretano je isključivo na inicijativu međunarodnih aktera, tako da su redovito vodeći inicijatori bile međunarodne organizacije OSCE, Vijeće Evrope i OHR. Tako je 2000.

<sup>251</sup> Vajzović, Hanka: *Jezik i nacionalni identiteti*, (Sarajevo: FPN Sarajevo, 2008.). Vidi više na str. 249-262

godine (nakon sporazuma od 10. maja) uspostavljena Komisija za udžbenike, koja je izvršila pregled udžbenika nacionalne grupe predmeta i bavila se uklanjanjem neprimjerenih sadržaja. Taj posao je trebao biti završen do školske 2003/04. godine, a ovim Sporazumom je dogovoreno da se udžbenici iz Srbije i Hrvatske neće koristiti na prostoru Bosne i Hercegovine nakon juna 2002. godine. Skupina za koordinaciju pitanja u oblasti obrazovanja (EISSG) uspostavljena je početkom 2002. godine i čine je šefovi međunarodnih organizacija uključenih u pitanja obrazovanja: UNICEF, UNESCO, UNHCR, Vijeće Evrope, Evropska komisija, Svjetska banka, OSCE i OHR, u saradnji sa ministarstvima obrazovanja.

Međunarodna zajednica se bavila i pitanjima naziva škola i korištenja različitih uvredljivih simbola u i oko škola u Bosni i Hercegovini, tako da je, nakon potpisivanja Privremenog sporazuma o zadovoljavanju posebnih potreba i prava djece povratnika 5.marta 2002. godine, uspostavljen posebni Odbor za koordinaciju provedbe ovog Privremenog sporazuma, koji je analizirao stanje na terenu i davao preporuke za izmjene naziva škola i uklanjanja uvredljivih simbola. Isto tako, uz podršku međunarodne zajednice, 2003. godine domaće vlasti usvajaju Zajedničku jezgru nastavnih planova i programa u odnosu 70% (zajedničkih sadržaja) i 30% (partikularnih etničkih sadržaja). Bosna i Hercegovina dobija Okvirni Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2003. godine, Okvirni Zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2007. godine, Okvirni Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini 2007. godine i Okvirni Zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u Bosni i Hercegovini 2008. godine.

Zanimljivo je da su strategiju reforme obrazovanja predstavnici bh. vlasti predstavili Vijeću za implementaciju mira (PIC) 21. novembra 2002. godine. U toj strategiji je naznačeno da će ovi (gore navedeni) zakoni biti usvojeni i provedeni do kraja 2003. godine, da će fenomen „dvije škole pod jednim krovom“ biti riješen, da će BiH potpisati Bolonjsku deklaraciju, da će se provesti zajednička jezgra nastavnih planova i programa u osnovnom i općem srednjem obrazovanju, te da će se u potpunosti provesti privremeni sporazum o djeci povratnicima. Nevladina organizacija **ICVA** radila je monitoring implementacije Razvojne strategije BiH u oblasti obrazovanja i socijalne zaštite tokom 2004. godine. Monitoring tim u svome Izvještaju o toku implementacije

Razvojne strategije BiH u oblasti obrazovanja i socijalne zaštite „uočava nekoliko trendova koji otežavaju praćenje implementacije aktivnosti u reformi obrazovnog sistema“. To su: 1. „prebacivanje rokova iz jednog akcionog plana u drugi“<sup>252</sup>, što znači da, ako jedna aktivnost nije realizovana u predviđenom roku, samo se prebacila u naredni akcioni plan; 2. u izvještaju za sektor obrazovanja niti jedna mjera nije kompletirana, što znači da, i u onim aktivnostima koje jesu implementirane, niti jedna nije završena do kraja. Jednostavno, u reformi obrazovanja u BiH, puno se „reformi“ potpisuje, a veoma malo ili nimalo primjenjuje.

Važna napomena je da se u Bosni i Hercegovini ne vrši reorganizacija obrazovanja, već njegova reforma u oblastima zakonodavstva, finansiranja i rukovođenja, nastavnih planova i programa i metoda nastave, tako da svi reformski pokušaji ne zadiru u uspostavljeni obrazovni suverenitet tri etniciteta.

## **Reforma obrazovanja: Bitka protiv vjetrenjača**

U periodu koji istražujemo (od 1996. do 2007. godine), „reforma obrazovanja“ u Bosni i Hercegovini otpočinje 1998. godine i kontinuirano je na dnevnim redovima svih važnijih međunarodnih političkih organizacija i političkih struktura unutar Bosne i Hercegovine. Sve priče o reformi obrazovanja, kao i njene polazne tačke, temelje se na pitanjima ljudskih prava, sadržanim u mnogobrojnim međunarodnim konvencijama. U nastavku ćemo pokušati analizirati stanje u praksi nakon silnih pokušaja reformisanja etnonacionalnih obrazovnih sistema, te koliko su uspješno istjerani bar oni „uvredljivi“ sadržaji iz škola i udžbenika koji se koriste u nastavi, za jedan od triju konstitutivnih naroda.

Nevladina organizacija *Fondacija lokalne demokratije* radila je 2007. godine projekat *Analiza provedbe kriterija za školske nazive i obilježja*. Cilj ovog projekta bio je monitoring i analiza provedbe Kriterija za školske nazive i obilježja, koje je 2004. godine donio Odbor za koordinaciju Privremenog sporazuma o zadovoljavanju posebnih potreba i prava djece povratnika. Putem ovih kriterija, definirano je koji su nazivi škola upotrebljivi, koji se simboli mogu nalaziti u školskim prostorijama i krugu škole, kao i koje se manifestacije mogu održavati

<sup>252</sup> ICVA: *Izveštaj nevladinih organizacija o toku implementacije Razvojne strategije BiH u oblasti obrazovanja, socijalne zaštite i okoliša - mart 2004. - decembar 2004.*, (Sarajevo: ICVA, 2004.), str. 10; vidi više na str. 9-16

u školama i organizirati od strane škola. Monitoring je obuhvatio 2088 osnovnih i srednjih škola na području RS-a, Distrikta Brčko i Federacije BiH (Zapadnohercegovački i Livanjski kanton nisu obuhvaćeni Analizom jer su nadležna ministarstva odbila suradnju), od kojih je 1183 škola na području FBiH, 864 škole na prostoru RS-a i 41 škola na području Brčko Distrikta. U okviru projekta formirano je Koordinaciono tijelo zaduženo za nadgledanje i ocjenjivanje implementacije projektnih aktivnosti, u čijem sastavu su bili predstavnici *Fondacije lokalne demokratije*, Ministarstva za ljudska prava i izbjeglice BiH, Ministarstva prosvjete i kulture RS-a, Federalnog ministarstva nauke i obrazovanja, te nevladinih organizacija *Terca*, *Udružene žene* i *Vesta*.

Naziv škole je prihvatljiv ukoliko: 1. je nazvana po poznatom naučniku, piscu ili nekom drugom umjetniku iz nastavnih planova i programa po kojima se uči, a posebno iz zajedničke jezgre; 2. ukoliko je nazvana po poznatom prosvjetitelju; 3. ukoliko je nazvana po poznatoj ličnosti iz književnosti koja predstavlja pozitivan primjer; 4. ukoliko je nazvana po nekom poznatom humanisti; 5. ukoliko je nazvana u znak zahvalnosti za donatorstvo i u skladu sa ostalim tačkama ovih kriterija; 6. ukoliko nosi naziv istaknutog sportskog radnika iz BiH; 7. ukoliko je nazvana po profesiji za koju se obrazuju učenici; 8. ukoliko je nazvana po nekom prikladnom geografskom toponimu; 9. ukoliko je škola dobila numerički naziv; 10. ukoliko naziv ne sadrži isključivo uže vjersko obilježje i vezan je za ličnost koja nije načinila štetu pripadnicima drugih naroda i vjerskih zajednica; 11. ukoliko ne predstavlja datum, događaj, vojnu jedinicu ili vojnu ličnost iz posljednjeg rata i ličnost iz prethodnih ratova koja je nanijela štetu drugim narodima; 12. ukoliko naziv ne sadrži isključivo političku konotaciju.<sup>253</sup>

Rezultati ove Analize pokazali su da 12% osnovnih škola i 9% srednjih škola u BiH još uvijek ne zadovoljavaju kriterije za prihvatljive nazive škola. Ako se gleda administrativna distribucija rezultata u RS-u, 23% osnovnih škola i 6% srednjih škola nema nazive u skladu sa zadanim kriterijima. U FBiH 7% osnovnih škola i 2% srednjih škola nema nazive u skladu sa kriterijima, s time da se mora napomenuti da su dva kantona u FBiH odbila saradnju. U Brčko Distriktu sve škole ispunjavaju zadane kriterije.<sup>254</sup>

<sup>253</sup> Fondacija lokalne demokratije: *Analiza provedbe kriterija za školske nazive i obilježja*, (Sarajevo: Fondacija lokalne demokratije, avgust 2008.); vidi više na str. 26-27

<sup>254</sup> Ibid., vidi više na str. 28



Prihvatljivi školski simboli su: 1. Zastava i grb BiH, zastava i grb entiteta, kantona; 2. grb škole koji je u skladu sa ovim kriterijima; 3. ratne spomen-ploče koje ne sadrže imena poginulih, godinu rođenja i godinu stradanja, ne sadrže interpretaciju ili kvalifikaciju rata, kao i spomenici na kojima nema uvredljivih pisanih poruka; 4. vjerski simboli koji mogu biti locirani samo u kabinetu vjeronauke; 5. simboli drugih država, ostali simboli i predmeti koji se odnose na političke stranke, pokrete, lidere ili na bilo koji rat mogu se koristiti u učionicama samo tokom izvođenja programskih sadržaja u nastavi, a ne mogu biti izloženi u školskim prostorijama i dvorištu; 6. svi znakovi, simboli i druga obilježja u školama će se upotrebljavati u skladu sa zakonima koji reguliraju način i upotrebu znakova i simbola na svim nivoima vlasti i u javnim ustanovama.<sup>255</sup>

Rezultati Analize pokazuju da 36% osnovnih, 22% područnih i 27% srednjih škola u BiH ne zadovoljava ove kriterije. Administrativna distribucija rezultata pokazuje da 56% osnovnih, 34% područnih i 47% srednjih škola u RS-u ne zadovoljava navedene kriterije. U FBiH 27% osnovnih, 11% područnih i 17% srednjih škola ne zadovoljava kriterije. Veliki je broj spomen-ploča i spomenika poginulim borcima iz posljednjeg rata koji su smješteni u školska dvorišta.<sup>256</sup>

**Benedict Anderson** (1936-) kaže da „nema fascinantnijih simbola moderne kulture nacionalizama od spomenika palim borcima i grobova neznanih junaka“<sup>257</sup>, putem kojih nacija proizvodi i održava kolektivno sjećanje i razvija osjećaj solidarnosti te istovremeno imaginacijom spaja prošlost, sadašnjost i trasira budućnost. Putem ovih grobova se mitološki spajaju nerođeni sa davno pokopanim pripadnicima nacije u imaginarnoj proizvodnji kolektivnog sjećanja. U Bosni i Hercegovini je situacija dosta različita od Andersonove paradigme, jer ćemo teško naići na grob neznanih junaka. Naprotiv, svako stratište u Bosni i Hercegovini ima jasna obilježja: 1. ko su žrtve sa etničkom odrednicom; 2. ko su zločinci sa etničkom odrednicom. Na taj način, pored funkcije proizvodnje i održavanja kolektivnog sjećanja i kolektivne solidarnosti, funkcija ovih spomen-obilježja ima latentnu funkciju proizvodnje i održavanja jasne kulturne i političke granice među etničkim grupama, sa jasno definiranim „Mi“ i „Oni“ i posrednom porukom o nemogućnosti koegzistiranja uslovno različitih kultura unutar istog političkog *Lebensrauma*.

<sup>255</sup> Ibid., vidi više na str. 29

<sup>256</sup> Ibid., vidi više na str. 30-31

<sup>257</sup> Anderson, Benedict: *Nacija - zamišljena zajednica*, (Beograd: Plato, 1998.), str. 20

Analiza provedbe kriterija za školske nazive i obilježja donosi i zanimljiv prikaz stanja školskih objekata koji se nerijetko nalaze u skoro ruševnom stanju, pogotovu u područnim školama, dok u njihovom dvorištu stoje novoizgrađeni, mramorni etnonacionalni monoliti, čija je izgradnja bar približno koštala koliko bi koštala i obnova neuslovne školske zgrade.

**Slika 2.** Simboli u školama sa srpskom, bošnjačkom i hrvatskom većinom u BiH



Izvor: *Analiza provedbe kriterija za školske nazive i obilježja*, Fondacija lokalne demokratije, Sarajevo, avgust 2008, str. 32

**Slika 3.** Školska dvorišta škola sa srpskom, bošnjačkom i hrvatskom većinom u BiH



Izvor: *Analiza provedbe kriterija za školske nazive i obilježja*, Fondacija lokalne demokratije, Sarajevo, avgust 2008, str. 41-42

U vezi sa školskim manifestacijama, kriteriji su sljedeći: 1. obilježavanje Dana škole treba biti usklađeno sa usvojenim kriterijima (npr. ne može se obilježavati datum i proslava nekog događaja iz posljednjeg rata); 2. Škole ne mogu organizirati, niti organizirano voditi učenike na skupove povodom obilježavanja ratnih i političkih zbivanja.<sup>258</sup>

<sup>258</sup> Fondacija lokalne demokratije: *Analiza provedbe kriterija za školske nazive i obilježja*, (Sarajevo: Fondacija lokalne demokratije, avgust 2008.); vidi više na str. 32

Administrativna distribucija rezultata Analize pokazuje da se 1% osnovnih i 3% srednjih škola u RS-u kosi sa ovim kriterijima, a isto se odnosi i na 15% osnovnih i 5% srednjih škola u FBiH. Manifestacije su, u pravilu, vezane za vjerske sadržaje: u RS-u je to najčešće obilježavanje Svetog Save kao Dana škole (školske slave); u FBiH, u dijelovima sa bošnjačkom većinom u većini slučajeva proslave su vezane za rođenje Poslanika Muhammeda; u školama sa hrvatskom većinom slavi se, npr., katolički crkveni blagdan Duhova.<sup>259</sup>

Dalje, studija ***Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? - Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta***, koju su 2007. godine proveli **Fond otvoreno društvo BiH i proMENTE** socijalna istraživanja, bavila se analizom sadržaja udžbenika iz nacionalne grupe predmeta koji su u upotrebi u Bosni i Hercegovini. „Predmet istraživanja su bili udžbenici „nacionalne grupe predmeta” (maternji jezik, geografija/zemljopis, historija/istorija/povijest) i vjeronauka za peti, šesti, sedmi, osmi i deveti razred osnovnih škola i za sve razrede srednjih škola. U analizu su uključeni udžbenici sa područja čitave Bosne i Hercegovine, koje su odobrili nadležna ministarstva obrazovanja i koji su korišteni kao zvanični udžbenici u školskoj 2005/2006. godini. Analizirani su svi dijelovi udžbenika: tekst, grafički prikazi i drugi slikovni materijal. Ukupno je obuhvaćeno 145 udžbenika za četiri gore navedena predmeta koji se koriste u osnovnim i srednjim školama u Bosni i Hercegovini, a u kojima se nastava odvija po različitim nastavnim planovima i programima. Kako se NPP-i međusobno razlikuju na osnovu nacionalne grupe predmeta koju sadržavaju, i kako oni ocrtavaju razlike između tri konstitutivna naroda u BiH, to su za potrebe Istraživanja korišteni ustaljeni nazivi: bosanski, hrvatski i srpski NPP.“<sup>260</sup>

Osnovno pitanje na koje je analiza trebala dati odgovor jeste: da li i u kojoj mjeri ovi udžbenici promoviraju društvenu koheziju i podstiču pozitivan stav prema vlastitoj državi, jer je kreiranje socijalne kohezije i pozitivnog stava prema vlastitoj državi propisano i Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju BiH? Autori Studije navode da svi zakonski i podzakonski dokumenti, razvijeni u okvirima reforme obrazovanja, „upućuju da bi obrazovni

---

<sup>259</sup> Ibid., vidi više na str. 32-36

<sup>260</sup> Fond otvoreno društvo BiH: *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Čemu učimo djecu? - Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: FOD BiH, oktobar 2007.), str. 20

sistem trebao biti takav da podržava demokratski razvoj Bosne i Hercegovine, sistem u kojem se promoviše uvažavanje etničke i kulturološke različitosti kao preduvjeta opstanka i razvoja cijelog društva“.<sup>261</sup>

Ipak, glavni zaključci do kojih su istraživači došli, su: “1. Iako se u svim udžbenicima nalaze sadržaji koji mogu poslužiti kao pozitivni primjeri podučavanja učenika o pripadnosti BiH i zajedničkom naslijeđu svih naroda u njoj, dominantan je utisak da su udžbenici nacionalne grupe predmeta i vjeronauke, u osnovi jednonacionalni i nenaklonjeni multikulturnom društvu. Ovim se podstiče segregacija učenika i podržava segregacija cjelokupnog društva, čime se direktno krše zakonski propisi i platforma za reformu obrazovanja, kao i principi međunarodnih konvencija relevantnih za obrazovnu sferu. 2. Konceptija udžbenika ne podržava individualizovan pristup neophodan za uključivanje posebnih grupa učenika u zvanični obrazovni sistem niti ravnomjernu zastupljenost manjinskih skupina, čime se otežava njihova društvena inkluzija. 3. Udžbenici ne podstiču razvoj kritičkog mišljenja i podržavaju dominantne predrasude i stereotipe. 4. Iako postoje varijacije, udžbenici su u prosjeku ispod optimalnog nivoa po karakteristikama bitnim za usvajanje znanja i motivaciju učenika“.<sup>262</sup>

Zatim, slijede nalazi po predmetima. Za **Maternji jezik** nalazi su slijedeći: „Počevši od samog naziva, istovjetnog jeziku koji se proučava, čime se podstiče jezička segregacija, udžbenici su ideološki i nacionalno usmjereni tako da tretiraju i promovišu kulturu samo jednog naroda. Pri tome se zaboravlja da je jedna od osnovnih karakteristika BiH njena kulturna različitost te se insistira na razvijanju isključive nacionalne svijesti od najranijih dana. Za ove udžbenike je karakteristična i tendencija tzv. prisvajanja autora i djela pojedinih naroda, pri čemu se manipuliše biografskim činjenicama kako bi se u jednim udžbenicima pojedini autori proglasili srpskim, u drugim - hrvatskim, a u trećim bosanskim. Način predstavljanja sadržaja ne doprinosi razvoju kritičkog mišljenja kod učenika već naprotiv, podržava i reprodukuje dominantne predrasude i stereotipe.“ Za **Istoriju** se navodi: „Broj primjera koji se mogu izdvojiti kao pozitivan model podučavanja istorije vrlo je ograničen, a najveći broj se tiče podjednake zastupljenosti i različitosti kao bogatstva. Međutim, u

---

<sup>261</sup> Ibid., str. 11

<sup>262</sup> Ibid., str. 13

pogledu pripadnosti BiH dominiraju negativni primjeri i udžbenici ne podstiču stvaranje osjećaja zajedničkog bosanskohercegovačkog nasljeđa. Istovremeno se kod učenika ne razvija kritičko mišljenje, a objašnjenja istorijsko-političkih procesa opterećena su političkim interpretacijama koje uveliko podržavaju važeće auto- i hetero-stereotype. Ne pretjerano česti ali primjetni su i primjeri kršenja Konvencije o ljudskim pravima, naročito u smislu korištenja pogrdnih termina, što upućuje na nedovoljno razvijen senzibilitet autora spram odgovarajućeg uvažavanja različitih grupa.“ Za **Geografiju** se navodi: „Iako u udžbenicima nalazimo primjere ravnomjerne zastupljenosti različitih krajeva BiH, kao i njenih naroda, podsticanje pripadnosti BiH i odgovarajuće vrednovanje njene kulturne raznovrsnosti nije često. Naprotiv, može se reći da prevladavaju negativni primjeri protivni temeljnim zakonskim propisima i duhu najavljene reforme. Uz to, vrlo je malo primjera koji doprinose razvoju kritičkog mišljenja kod učenika.“ Za **Vjeronauk** se navodi: „Bitno je napomenuti da isključivu nadležnost nad organizacijom i provođenjem vjeronauke imaju religijske institucije, a ne obrazovne. Sami udžbenici do određene mjere prezentuju pozitivne vrijednosti na kojima insistiraju odredbe Okvirnog zakona. Međutim, primjera protivnih tim principima je značajan broj, počevši od veličanja vlastite vjere. Vjerska različitost se tretira kao problem, dok se pripadnost vlastitoj vjeri prikazuje vrlo isključivo, a kod učenika se podstiče osjećaj ugroženosti. Političke poruke su implicirane, a kritičko promišljanje se ne ohrabruje. Naročito su problematični prikazi “nevjernika” iz vlastitih redova, koji se tretiraju kao osobe niže vrijednosti.“ I, na kraju, autori daju neke **Opšte karakteristike udžbenika**: „Većinu analiziranih udžbenika karakteriše zastario pristup podučavanju zasnovan na nekritičkom usvajanju sadržaja i reprodukciji nagomilanih činjenica. Pri tome se učenici ne motivišu za rad, a prezentacija sadržaja ne podstiče znatizelju niti istraživački duh“. <sup>263</sup>

Opšti nalaz ove znanstvene analize glasi da „vladajuće ideologije kroz sadržaj udžbenika aktivno doprinose stvaranju antagonizama i daljnjoj dezintegraciji društva. Iako to nije u podjednakoj mjeri prisutno u udžbenicima u bosanskom, hrvatskom i srpskom NPP-u, ipak ovi udžbenici, naročito za maternji jezik, služe kao instrumenti za razdvajanje po nacionalnoj osnovi“. <sup>264</sup> Udžbenici

<sup>263</sup> Ibid., str. 13-14

<sup>264</sup> Ibid., str. 184

nacionalne grupe predmeta i vjeronauke ne razvijaju svijest o pripadnosti Bosni i Hercegovini. Iako ovaj zaključak nije podjednako relevantan za sve udžbenike, većina udžbenika ne doprinosi razvijanju osjećaja pripadnosti Bosni i Hercegovini. Naprotiv, udžbenici češće potiču ili osjećaj pripadnosti jednom dijelu BiH ili susjednim zemljama. Udžbenici nacionalne grupe sadrže dijelove koji različitosti u BiH interpretiraju primarno kao problem, a vrlo rijetko kao bogatstvo ili potencijal. Ovim sadržajima se potiče stav da je život u multikulturalnom društvu komplikovan jer društvene grupe imaju različite vrijednosti, očekivanja i tradiciju koje nisu komplementarne. Time se podržavaju stavovi vladajućih ideologija o nemogućnosti zajedničkog života na ovim prostorima. Udžbenici za sva tri nastavna plana i programa koriste definirane autostereotipe kako bi vlastiti narod prikazali u pozitivnom svjetlu, bez ostavljanja mogućnosti učenicima da kritički promišljaju o položaju i karakteristikama svog naroda. U isto vrijeme, drugi narodi se prikazuju kroz uobičajene heterostereotipe koji dodatno učvršćuju stav da smo „mi“ drugačiji od „njih“, sa tendencijom da taj stav dobije status „istine“. Stereotipni prikazi su posebno tipični u udžbenicima vjeronauke. „U udžbenicima se koriste sadržaji u kojima se učenici podučavaju o istorijskoj ugroženosti vlastitog naroda koji je opstao zahvaljujući svojim vođama, te se to ističe kao ‘naučena lekcija iz prošlosti’ koja treba da bude vodilja za odnose između naroda u budućnosti.“<sup>265</sup>

Istraživanje koje je provela nevladina organizacija **Save the Children - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu Sarajevo** 2008. godine pod nazivom ***Diskriminacija djece u Bosanskohercegovačkoj školi - naučna studija***, polazi od osnovne hipoteze da „većina ispitanika ne opaža prisustvo diskriminacije u školi, izražava antidiskriminatorske stavove i ima opšti stav da diskriminacija učenika na nacionalnoj i vjerskoj osnovi ima štetan utjecaj na razvoj potencijala učenika“.<sup>266</sup> Ova studija je obuhvatila 1102 ispitanika, od kojih je 852 učenika i 250 nastavnika. Ispitanici su učenici iz različitih bh. gradova, starosne dobi od 15 do 17 godina.

Studija je pokazala da postoji „značajan broj učenika (40 do 45%) koji izražavaju slaganje sa tvrdnjama: Postojanje diskriminacije na nacionalnoj osnovi

---

<sup>265</sup> Ibid., str. 185

<sup>266</sup> Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu: *Diskriminacija djece u Bosanskohercegovačkoj školi - naučna studija*, (Sarajevo: Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu, 2008.), str. 53

utječe na planiranje i izbor životnih aktivnosti pojedinca (s kim će ići u školu, raditi, putovati, stupiti u brak ...), usmjeravajući ga samo na pripadnike svoje nacije; Diskriminacija na nacionalnoj osnovi vodi razvoju oblika ponašanja koji ugrožavaju ostvarivanje prava na različitost; Postojanje diskriminacije na nacionalnoj osnovi razvija sklonost ka pripisivanju negativnih karakteristika osobama pripadnicima drugih nacija; Postojanje diskriminacije na nacionalnoj osnovi podstiče pretjeranu kritičnost prema pripadnicima drugih nacija“.<sup>267</sup>

U slučaju tri preostale tvrdnje, diskriminaciju na nacionalnoj osnovi smatra štetnom tek svaki treći učenik: 1. diskriminacija na nacionalnoj osnovi utječe na formiranje dvostrukih moralnih normi - jedni kriteriji važe za pripadnike svoje nacije, a drugi za pripadnike drugih nacija; 2. agresivne reakcije pojedinca prema pripadnicima drugih nacija u značajnoj mjeri mogu biti posljedica diskriminacije koju su na nacionalnoj osnovi prema njemu ispoljavali njegovi nastavnici; 3. postojanje diskriminacije na nacionalnoj osnovi utječe na formiranje uvjerenja pojedinaca o superiornosti nacije kojoj pripadaju. Studija pokazuje da tek 35 do 40% učenika ocjenjuje da učenici prema učenicima druge nacionalnosti nikada ne ispoljavaju slijedeće oblike diskriminacije: da izbjegavaju aktivnosti s njima, da ispoljavaju agresivno ponašanje prema njima i da odbijaju da idu u isti razred s njima. Indikativno je da u bh. školama, posmatrano iz drugog pravca, svakog petog, šestog i sedmog učenika karakterišu dvije vrste etničke distance: da se agresivno ponašaju prema učenicima druge nacionalnosti i da izbjegavaju zajedničke aktivnosti s njima.

U ovom Istraživanju zanimljiva je i distribucija stavova kroz slobodne odgovore učenika i nastavnika. Kod nastavnika, na prvom mjestu poteškoće u radu stvaraju materijalni uslovi bh. školstva i zastarjeli mentalni sklop upravljačkih struktura. Tek na drugom mjestu dolaze ratne uspomene i nacionalističke stranke i lideri. Zanimljivo je da se 25% ispitanih nastavnika jasno izjasnilo za etnički odvojene škole, dok je kod učenika taj postotak manji. Međutim, „u nekim učeničkim odgovorima (10) prepoznaje se nevjerovatna doza netrpeljivosti i mržnje prema „onim drugim“ , ali i određeni strah uzrokovan minulim ratnim memorijama, kao i stalnim medijskim i nacional-političkim podgrijavaњem: “Zato što ih ne mogu gledati očima.”; “Zato što mi Hrvati zaslužujemo bolje od muslimana” ; “Zato jer ne bih htjela ići u školu s đacima druge nacije,

<sup>267</sup> Ibid., vidi više na str. 61

ili barem istu smjenu” ; “Zato što bi da smo svi zajedno bilo mnogo vrijeđanja, psovanja i tuče” ; “Zato što mislim da mi nikad ne bismo mogli izdržati zajedno jer ovo nije prijatno vrijeme”<sup>268</sup> Isto tako, neki od učenika svoje stavove o potrebi odvojenih škola pravdaju sprečavanjem novih sukoba između etničkih grupa i kolektivnim pravima, što možemo protumačiti „uspjehom“ sada već dvadesetogodišnje politike stvaranja jasne etnokulturne granice.

Npr., ovo Istraživanje je pokazalo da se u Distriktu Brčko, gdje nema odvojenih škola, tek 8,2% ispitanih učenika izjasnilo za odvojene škole za svaku etničku grupu. U većim gradskim sredinama: Banjoj Luci, Sarajevu i Mostaru tu tendenciju iskazuje 22% učenika, dok se u manjim mjestima, poput Konjica, Trebinja i Vareša, za odvojene škole izjasnilo čak 69,8% učenika. Isto tako, učenici i nastavnici iz Distrikta Brčko znatno češće pokazuju kritičke stavove prema diskriminaciji i protive se nacionalnim podjelama u odnosu na ispitanike iz FBiH i RS-a. Autori Istraživanja ovaj fenomen objašnjavaju „ne samo kao posljedicu izraženije višenacionalne strukture učenika i nastavnika već i kao efekat uspostavljenih institucionalnih sistema koji smanjuju mogućnost različitog tretmana učenika a koji su uspostavljeni i praćeni od međunarodne zajednice. Isti se kriteriji/standardi primjenjuju u svim školama na području Distrikta i to je u nekoj mjeri već dovelo do svijesti (uvjerenjima, stavovima, potrebama...) da međuetničko distanciranje ugrožava opšti razvoj i kvalitet života svih ljudi bez obzira kojoj naciji pripadali“<sup>269</sup> Zanimljiv podatak je da je, među ispitanicima koji nisu religiozni, značajno veći postotak onih koji su protiv odvojenih škola nego među onima koji navode da su religiozni (odnos je 77,90% naspram 58,64%). Također, ovo Istraživanje pokazuje da je veća tendencija ka odvojenim školama među djecom koja dolaze iz seoskih sredina nego među djecom iz gradskih sredina.

Na tvrdnji „Osjećanje pripadnosti naciji jedno je od najljepših osjećanja koje čovjek može imati“, 42,7% učenika je odabralo „potpuno se slažem“, a daljnjih 29,9% opciju „slažem se“. Na tvrdnju da „pripadnost naciji daje čovjeku osjećaj sigurnosti“ opciju „potpuno se slažem“ odabralo je 39% učenika , a „slažem se“ 31,6%. Na tvrdnju „Svoju naciju prirodno je voljeti više nego druge nacije“ 50,5% učenika bira opciju „potpuno se slažem“, a daljnjih 28,8% opciju

---

<sup>268</sup> Ibid., str. 72-73

<sup>269</sup> Ibid., str. 86



„slažem se“. Kada pogledamo ove rezultate, vidimo da učenici u velikom broju izražavaju bezrezervnu vezanost za naciju i čine to u dosta većem postotku nego nastavnici. Zanimljivo je, isto tako, zapažanje autora Istraživanja da „tamo gdje se roditelji strogo odnose prema djeci gotovo svaki drugi učenik primjećuje da u porodici preovladavaju negativni stavovi prema pripadnicima drugih nacija, dok takve negativne stavove u porodici primjećuje tek svaki treći učenik, ukoliko svoje roditelje ne opaža kao stroge“.<sup>270</sup>

U zaključnim razmatranjima autori studije *Diskriminacija djece u Bosansko-hercegovačkoj školi* navode da je „pojavnost da učenici u školama Federacije BiH značajno češće nego učenici u školama Republike Srpske opažaju prisustvo posmatranih pojava oblika diskriminacije u školi, najvjerojatnije je posljedica činjenice da u znatnom broju škola u Federaciji BiH koje su bile obuhvaćene istraživanjem, za razliku od škola u RS, imamo mješovit sastav učenika i nastavnika Bošnjaka i učenika i nastavnika Hrvata. Logično je da jednonacionalan sastav učenika i nastavnika ne stvara praktične uslove ni za javljanje ni za razvoj osjetljivosti na diskriminaciju, kad dominantna jednonacionalna struktura u školi stvara socijalne uslove u kojima učenici i nastavnici ne opažaju tegobe učenika koji su diskriminirani zato što pripadaju manjinskim nacionalnim grupama.“ Također, „činjenice da su u školama D. Brčko najrijeđe opaženi posmatrani pojava oblici diskriminacije, te da usmjerenost na formiranje posebnih škola za pripadnike svake nacije znatno rjeđe imaju ispitanici iz Distrikta Brčko nego ispitanici iz Federacije BiH i Republike Srpske objašnjavamo i kao efekat povoljnije nacionalne strukture učenika i nastavnika, i kao efekat standarda uvedenih pod utjecajem međunarodne zajednice: isti se kriteriji/standardi primjenjuju u svim školama na području ove lokalne zajednice i to je u nekoj mjeri već dovelo do svjesnosti da međuetničko distanciranje ugrožava opšti razvoj i kvalitet života svih ljudi bez obzira kojoj naciji pripadali“.<sup>271</sup>

---

<sup>270</sup> Ibid., str. 116

<sup>271</sup> Ibid., str. 122

## **Bosna i Hercegovina i Sjeverna Irska: kratka usporedba**

Iako se geografski (mada bi neki tvrdili - i duhovno) nalaze na dva različita kraja evropskog kontinenta, po društvenim problemima koje se u njima generiraju, Bosna i Hercegovina i Sjeverna Irska neodoljivo podsjećaju jedna na drugu. Na prvome mjestu, oba društva karakteriše duboka politička i društvena podijeljenost zasnovana na religijsko-etničkom principu. Konflikti koji se u ovim društvima odvijaju, neizostavno u svome izvoru nose pečat kolonijalnog razdoblja. U slučaju Sjeverne Irske, društvena segregacija formirana je direktnim utjecajem britanskog osvajanja praćenog kolonizacijom, dok je u slučaju Bosne i Hercegovine društvena segregacija rezultat osmanskog miletskog sistema paralelnog upravljanja vjerskim strukturama (agrarna faza), koja je u kasnijoj fazi, tokom austrougarske okupacije, modernistički etabliрана kroz zasebne etnonacionalne korpuse (faza industrijalizacije).

Historijski posmatrano, obrazovni sistemi u obje zemlje javljaju se u agrarnoj fazi društvenog razvoja (dok je industrijska revolucija bila u povojima) i rastu usko vezani za vjerske institucije, te u svojim počecima imaju jasno profilisano partikularno vjersko obilježje. Samim tim, njihova namjena jeste da uvijek perpetuiraju određene partikularne kulturne matrice. Kada danas govorimo o obrazovnim sistemima, govorimo o javnom školstvu čiji je formalni titular država i kao takvo podrazumijeva, u većem ili manjem obimu, prodržavnu indoktrinaciju. U slučajevima Sjeverne Irske i Bosne i Hercegovine, i pored različitih historijskih i ideoloških faza kroz koja su ova društva prolazila, partikularističko etničko obilježje se zadržalo i do današnjeg vremena - početka XXI stoljeća.

Danas u Sjevernoj Irskoj postoji javno školstvo, nominalno pod kontrolom države i otvoreno za pripadnike svih konfesija i etničkih grupa. Međutim, ono što danas spada u domen javnog školstva Sjeverne Irske jesu škole koje su nekada bile pod crkvenom (protestantskom) kontrolom i koje su tokom XX stoljeća prepuštene državi, dok su tri najveće protestantske crkve Sjeverne Irske (Prezbeterijanska, Metodistička i Crkva Irske) zadržale vezu i djelimičnu kontrolu ovih škola kroz crkvene predstavnike u upravnim odborima.

Tako ove škole pohađaju mahom protestantska-unionistička djeca. Trenutno se u sjevernoirskom društvu vode oštre polemike po ovome pitanju, jer mnogi smatraju da ova situacija zadire u principe jednakosti uspostavljene Mirovnim sporazumom iz 1998. godine.

Sama administrativna i politička struktura Sjeverne Irske, kreirana 1920-1921. godine, napravljena je na taj način da omogućava protestantskoj populaciji barem minimalnu većinu u svih šest okruga provincije i, samim time, aktivnu kontrolu državnog aparata. Ovo je stvorilo snažan otpor katoličke-irske populacije prema svemu što je državno, dok je protestantskoj-unionističkoj populaciji omogućilo jednostavno identificiranje sa državnim strukturama. Pored ovih „javnih škola“, u Sjevernoj Irskoj postoji i 547 katoličkih škola. Po službenim podacima za školsku 2006/2007. godinu, ukupan broj registriranih učenika iznosio je 329.583, a katoličke škole je pohađalo njih 148.225, što čini oko 45% školske populacije Sjeverne Irske. Katoličke škole, zastupljene kroz Vijeće katoličkih škola uspostavljeno reformom obrazovanja iz 1989. godine, najveći su pojedinačni poslodavci nastavničkom osoblju u Sjevernoj Irskoj (zapošljavaju 8.500 nastavnika).<sup>272</sup>

Druga važna karakteristika oba društva jeste permanentni konflikt etnoreligijskih grupacija, praćen serijom mirovnih ugovora u sjevernoirskom slučaju.<sup>273</sup> Značajka posljednjih mirovnih ugovora iz 1995. godine za BiH i 1998. godine za Sjevernu Irsku je da rješenje problema traže u širem regionalnom i međunarodnom kontekstu. Dok se u sjevernoirskom slučaju kao zemlje potpisnice i garanti pojavljuju Republika Irska i Ujedinjeno kraljevstvo Velike Britanije i Sjeverne Irske, uz medijaciju Sjedinjenih Američkih Država, u bosanskohercegovačkom slučaju potpisnici su Bosna i Hercegovina, Republika Hrvatska i tadašnja Savezna Republika Jugoslavija, uz medijaciju Sjedinjenih Američkih Država, predstavnika Evropske unije i tzv. kontakt grupe (Engleska, Francuska, Njemačka i Rusija).

Jedna značajna razlika je u implementaciji ovih sporazuma. U Sjevernoj Irskoj mirovni sporazum je prihvaćen kao autohtono pravno-političko rješenje, koje svi politički i društveni akteri prihvaćaju i smatraju svojim. Štaviše, kompletna

---

<sup>272</sup> Čengić, Faris et al.: *Mirovni proces i upravljanje konfliktom: Sjeverna Irska i Bosna i Hercegovina*, (Sarajevo: ACIPS, 2010.), str. 30

<sup>273</sup> Posljednja dva vremenski koincidiraju: Dayton - 1995. godina za BiH; Ugovor iz Belfasta - 1998. godina za Sjevernu Irsku.

struktura državne uprave Sjeverne Irske, od lokalnih vlasti pa do parlamenta, aktivno učestvuje u njenoj implementaciji i razvija nove politike interetničke integracije u skladu s duhom sporazuma. U Bosni i Hercegovini situacija je suprotna. Niti jedna strana nije zadovoljna Daytonom niti učestvuje u implementaciji bilo kojeg njegovog dijela, osim ako nije na to primorana od strane međunarodnih aktera. Sjetimo se samo Sarajevske deklaracije (vidi na str. 131.) koja se bavila povratkom izbjeglih i raseljenih, a ujedno je bila i prva u nizu međunarodnih inicijativa za reformu obrazovnih sistema u BiH.

To nas vodi do sljedeće ključne razlike u pristupu obrazovanju između Sjeverne Irske i Bosne i Hercegovine: zrelosti ili ozbiljnosti društva i društvenih aktera. Kako je sam konflikt shvaćen kao „irski problem“, tako se i rješenja traže unutar lokalnih društvenih struktura. U Sjevernoj Irskoj postoji cijeli jedan pokret za integrirano obrazovanje kao domaći pokušaj da se djeca različite konfesionalne pripadnosti obrazuju zajedno sa nastavnicima različitih konfesionalnih pripadnosti, davanjem mogućnosti djeci da se upoznaju, razumiju i poštuju sve kulturne i religijske posebnosti. Pokret je nastao 1982. godine kao inicijativa roditelja i do danas se suočava sa tihim ili otvorenim bojkotom crkvenih krugova. Ipak, danas u Sjevernoj Irskoj radi 61 integrirana škola, što čini oko 9% od svih škola i one obuhvataju oko 6% učeničke populacije. Važno je napomenuti da integrirane škole u Sjevernoj Irskoj nisu teritorijalno ograničene na samo jednu ili dvije lokalne zajednice. Nasuprot tome, u Bosni i Hercegovini nemamo takvih inicijativa. Ako i postoje, usko su vezane za marginalizirane akademske krugove koji teško dobijaju pristup javnom polju. Integrirano obrazovanje u Bosni i Hercegovini egzistira samo u jednoj njenoj općini - Distriktu Brčko.<sup>274</sup> I to integrirano obrazovanje rezultat je volje i odluke međunarodnog supervizora za Distrikt Brčko, a ne plod lokalne inicijative.

Pošto ćemo se dalje baviti samo Bosnom i Hercegovinom, zaključićemo ovu ovu uporedbu rečenicama koje najbolje oslikavaju kako se obrazovni aparthejd u Sjevernoj Irskoj odražava na društvenu stvarnost. „Uprkos ovim naporima ka integraciji, preko 90% djece u Sjevernoj Irskoj pohađa religijski segregirane škole. Posljedica toga je da velika većina djece Ulstera raste od četvrte do osamnaeste godine života bez ozbiljne interakcije sa članovima druge zajednice. Segregirano obrazovanje se često navodi i kao osnovni faktor u

<sup>274</sup> Od ukupno 138 općina, 74 je u FBiH, a 64 u RS-u, plus Distrikt Brčko (nap. M. K.).

održavanju endogamije (brakovi unutar iste grupe). Treba napomenuti da su zajednice u Sjevernoj Irskoj i teritorijalno odvojene, što je u velikoj mjeri i rezultat aktivne državne politike stambenog zbrinjavanja iz 60-tih godina, tako da su i segregirane škole uvijek smještene na 'domaćem teritoriju'. S obzirom da se djeca u Sjevernoj Irskoj susreću sa segregacijom već u dobi od 3. do 4. godine života, ona dobijaju već u ranom djetinjstvu struktuirane osnove kada se čine prvi koraci u kognitivnoj identifikaciji i učenju. Obrazovanje ovim postaje dio problema, a ne rješenje, te predstavlja instrument politike koji aktivno potiče segregaciju.<sup>275</sup>

U Bosni i Hercegovini situacija nije povoljnija, jer bh. društvo tek (u i nakon rata 1992-1995. godine) ulazi u proces aktivne fizičke, etnonacionalne segregacije stanovništva. Da bi se taj proces uspješno doveo do kraja, upravo razdvojeni etnonacionalni sistemi obrazovanja igraju krucijalnu, dezintegrirajuću društvenu ulogu, što nas neminovno dovodi do konstatacije o ispravnosti hipoteze da **za svako društvo sistem obrazovanja determinira društvenu integraciju, dok za multietnička društva može biti i faktor dezintegracije. Etničko obrazovanje u ovim situacijama igra krucijalnu ulogu u održavanju etničke homogenizacije i čuvara čvrste „kulturne granice“.**

---

<sup>275</sup> Čengić, Faris et al.: *Mirovni proces i upravljanje konfliktom: Sjeverna Irska i Bosna i Hercegovina*, (Sarajevo: ACIPS, 2010.), str. 31





Program podrške obrazovanju  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina

**Zaključna razmatranja:  
Obrazovanje kao  
instrument pacifikacije  
etnopolisa**





# Zaključna razmatranja: Obrazovanje kao instrument pacifikacije etnopolisa

Obrazovni sistem svake zemlje jeste temelj društvenog razvoja i igra važnu ulogu u formiranju društvenog/ih identiteta. Isto tako, obrazovanje, kao vrijednosni stup društva, određuje stepen društvene homogenizacije, odnosno integracije. U zavisnosti od određenja njegovog cilja, obrazovni sistem postaje temeljni politički instrument ili instrument društvenog razvoja. Ovakvo pomjeranje percepcije obrazovanja iz političkog u društveni prostor nalazimo samo u visoko razvijenim demokratskim društvima sa izgrađenim institucijama i stabilnim pravnim poretom, iako ova njegova, u tom slučaju primarno društvena uloga, ne ostaje lišena političkog upliva. Osvrnućemo se dalje na obrazovanje u svijetlu društvene prakse, a u kontekstu postavljenih hipoteza, sa akcentom na bosanskohercegovačku realnost.

**Moderni sistem obrazovanja je produkt „nacionalnih revolucija“, odnosno novog načina organiziranja društvenih i političkih zajednica nakon Francuske revolucije.** Ova revolucija je trajno preoblikovala društveni život planete i, samim time, i političku kartu svijeta. Evropa je vrlo brzo, pod pritiskom Napoleonovih osvajanja, prihvatila i usvojila ovaj novi koncept gradnje društva (sa bezbrojnim lokalnim varijacijama) na novim temeljima: kulturi, i to kulturi na prvom mjestu zasnovanoj na odabranom lokalnom vernakularu. Same nacionalne revolucije proizilaze iz političke i društvene filozofije prosvjetiteljstva i teže oslobođenju jedinke na premisama jedinstva, bratstva i slobode. Jedna od ključnih ideja i instrumenata za oživotvorenje ovog koncepta jeste obrazovanje za sve.

John Dewey objasnio nam je slabosti ovog liberalnog, idealističkog koncepta promišljanja obrazovanja u praksi, kada se nakon revolucije uvidjelo da je „obrazovanje za sve“ izuzetno skup poduhvat te da ga je nemoguće izvesti bez podrške i kontrole novostvorene države-nacije. Obrat u društvenoj misli nastaje s pruskim porazom kod Tilsita i serijom Fichteovih *Obraćanja njemačkoj naciji* 1807. godine, kada se njemački idealizam, do tada promišljan kosmopolitski i

univerzalistički, okreće traženju svoje „izvorne“ kulturne matrice koja bi parirala francuskoj političkoj dominaciji. Poraz time postaje novi početak i ideja njemačke nacije se, poput feniksa, uzdiže iz pepela, da bi svoje utjelovljenje doživjela u Bismarckovom konceptu *klaine Deutschland*<sup>276</sup> i njemačkom imperijalnom dobu od 1871. godine do Prvog svjetskog rata, te tadašnjoj politici *Kulturkampfa*<sup>277</sup>, kojom biva prožeto i obrazovanje.

**Sadržaj masovnog obrazovanja nije nikad bio pitanje „znanja“, već političko pitanje *par excellence*,** jer historije obrazovanja Francuske i Prusije toga doba svjedoče o unutarnjim borbama za političku kontrolu nad obrazovanjem, njegovom strukturom i poglavito njegovim sadržajem. Prusija prva uvodi obvezno školovanje za svu djecu (*Schulpflichtigkeit*) koje društveno korespondira sa vojnom obvezom (*Dienstpflichtigkeit*). Škole su u obje zemlje bile javne tribine patriotizma, a učitelji su bili mesije novog društvenog poretka, čemu svjedoče i zapisi iz tog vremena, gdje se kaže da se na pitanje nastavnika u pruskim školama: „Šta je Njemačka?“ horski odgovaralo: „Njemačka je zemlja okružena neprijateljima!“ Sami su Francuzi za poraz iz 1871. godine govorili da je pobjedu odnio pruski školski upravitelj.

Isti model građenja nacije prenesen je i na balkanske prostore, što je detaljno opisano u prethodnim poglavljima. Od samih početaka, obrazovanje na južnoslavenskom kulturnom prostoru postaje političko pitanje i ostaje usko vezano za problem izgradnje i održanja nacionalne kulture i njenog životnog prostora (*Lebensraum*). Ova uska veza „nacionalnih interesa“ i ciljeva obrazovanja temeljni je politički sadržaj moderne, a ne smije se smetnuti s uma i činjenica da je, u samim počecima modernizma, nacionalna država usko vezana za nacionalnu ekonomiju, u čijoj se ulozi zaštitnika i pojavljuje. **Modernu s pravom možemo posmatrati kao trojedni savez kapitala, kulture i politike, utjelovljen u naciji-državi koja se održava i definiše/redefiniše društvo putem ideoloških državnih aparata (u koje spada i obrazovanje).**

Šta se dešava kada nacionalne granice postanu preuske za konstantno oplođavanje i rast kapitala, a što kapital podrazumijeva sam po sebi? Dešava se

<sup>276</sup> Klaine Deutschland (njem. *mala Njemačka*) - koncept po kojem su njemačke zemlje isključivo zemlje njemačkog govornog jezika.

<sup>277</sup> Kulturkampf (njem. *borba za kulturu*) - (1871-1878), pokušaj novostvorene njemačke države da stavi Katoličku crkvu pod državnu kontrolu.

globalizacija. Tehnološki i ekonomski rast i razvoj praćen informacijskom ekspanzijom i novim globalnim medijima doživljava globalnu ekspanziju padom željezne zavjese. Donosi nove društvene okolnosti koje zahtijevaju ponovno redefiniranje kako samog društva, tako i pojmovnog instrumentarija društvenih znanosti. Metodološki nacionalizam moderne, sa svojim osnovnim aksiomom da granice društva i društvene zbilje promatramo unutar granica nacija-država (shvatanje da je država svojevrsni kontejner društva), prestaje funkcionisati unutar globalne perspektive brisanja granica uzajamno uvezanih ekonomija, država i društava u jedno globalno, svjetsko tržište, društvo i politiku, u kome istovremeno lokalni procesi postaju globalni i *vice versa*. To čovječanstvo uvodi u jedno internacionalno tržište i društvo koje još uvijek nema jasan politički svod - globalnu državu. Za sada je jasna jedino ideološka podloga ovog procesa i ona počiva na novom trokutu kapitala, demokratije i poštivanja univerzalno definiranih ljudskih prava. Sama ekonomija i privređivanje postaju društveno i političko pitanje broj jedan i nema niti jednog društvenog segmenta koji se ne promatra kroz sferu ekonomskog. To nije mimoišlo ni društveno i političko pitanje obrazovanja te se, u ovim novim okolnostima, **znanje, kao produkt obrazovanja, postavlja kao temeljni društveni kapital današnjice koji determinira mogućnost društva da se nosi sa ovim globalnim ekonomskim i društvenim promjenama**, pri čemu se u području znanstvene metodologije metodološki nacionalizam moderne zamjenjuje **metodološkim ekonomizmom** postmoderne. Cjelokupni planetarni resursi i globalni društveni procesi koje generira čovječanstvo, valoriziraju se isključivo putem instrumentarija određenja ekonomske isplativosti istih. Bilo kakva ideja ili ljudska aktivnost koja nema za cilj generiranje profita ili koja pak teži da se nađe izvan ovog posthistorijskog i uberprofitnog koncepta, proglašava se iracionalnom.

Jasno je da **s erom globalizacije dolazi do rastakanja moći nacije-države, te ona sve više gubi instrumente suvereniteta koji prelaze pod kontrolu međunarodnih nadnacionalnih organizacija, dok instrumenti unutarnje kontrole prelaze u ruke „novih/starih“ kulturno/političkih kolektiviteta etnija (multietnička društva)**. Zašto je to tako? U eri globalizacije, izgrađene su nadnacionalne institucije za monitoring i zaštitu ljudskih prava, koje kontrolišu da li se proklamovane društvene i pravne vrijednosti poštuju. Ukoliko

društvo/država ne poštuje proklamovane vrijednosti, biva izopćeno - politički i ekonomski. Put ka izolaciji znači put ka siromaštvu, jer u globalnom dobu ekonomska autarhija ne luči nikakve rezultate osim siromaštva. To, u konačnici, otvara politički i društveni prostor svim malim i nepriznatim grupacijama da sasvim legitimno traže političko/etnonacionalno priznanje unutar ili van okvira političkog subjekta-države pod čijom se ingerencijom nalaze. S krajem političkog poretka moderne (koja pretpostavlja da je svijet podijeljen na ograničeni broj država-nacija sa punim suverenitetom unutar svojih granica), otvara se svojevrsna Pandorina kutija iz koje „iskaču“ etnonacionalizmi na različitim krajevima planete. Iskaču u lokalno različitim okolnostima i sa globalno jedinstvenim ciljem: da iznude široko političko priznanje kulturnog identiteta „Mi“, uspostavom novog/starog političkog okvira (države) za kulturu koju zastupaju, čime kulturno „Mi“ postaje političko „Mi“. Bezbroj je primjera za ovo: od disolucije Jugoslavije, SSSR-a, Čehoslovačke, uspostave Istočnog Timora, neizvjesne političke budućnosti Iraka, etničke podijeljenosti i latentne opasnosti od podjele u Bosni i Hercegovini, Španiji, Belgiji i Sjevernoj Irskoj, te nedavne „mirne“ disolucije Sudana.

Poglavito je, u ovim novim okolnostima, neizvjesna sudbina multietničkih društava i država. Globalno, pored političkog priznanja identiteta, jedan od prvih zahtjeva svakog etnonacionalizma jeste zahtjev za svoje zasebno školstvo, kako bi se novo/starostvoreni zasebni kulturno-politički identitet održavao. Teško da ćemo naći državu-naciju u svijetu koja je unutar jedinstvenog državnog obrazovanja uključila manjinske etničke kulture i identitete. Obrazovanjem dominira koncept moderne: *cuius regio eius lingua*, odnosno u obrazovnoj praksi: *cuius regio eius educatio, eius lingua*. Međutim, čovječanstvo se nalazi na prelomnici glokanih borbi za dominaciju između politički priznatih većinskih i/ili održanja i političkog priznavanja mnogobrojnih glokalnih kultura. Iz ovog sukoba proizilazi jedna nezapamćena simbioza vezivanja politike i kulture u postmoderni. To je, možda, i u većoj mjeri izraženo danas nego u samoj modernini, za koju je E. Gellner tvrdio da upravo ona počiva na formuli kultura + politika = država-nacija. Gdje god dominantna državna kultura, putem obrazovanja, nije uspjela da nametne svoju sliku svijeta i utisne svoj kulturni i politički identitet jedinkama pod svojom upravom, postoji latentna opasnost od etničkog konflikta i disolucije društva. U ovim glokalnim situaci-

jama, u koje spada i bosanskohercegovačka, populistička percepcija dešavanja postaje tvrdnja da je točak historije vraćen unatrag na same početke moderniteta, što ne odgovara svjetskoj zbilji. Stvarnost globalnih dešavanja nam govori da se radi o jednom procesu tako tipičnom za postmodernu percepciju društvenog restrukturiranja na principima kulturno determiniranog etnosa, gdje svaka, čak i najmanja kulturna razlika unutar društva postaje *a priori* krupna politička razlika. Sasvim je jasno, iz navedenog, da **za svako društvo sistem obrazovanja determinira društvenu integraciju, dok za multietnička društva može biti i ključni faktor dezintegracije. Etničko obrazovanje u ovim situacijama igra krucijalnu ulogu u održanju etničke homogenizacije i čuvara čvrste „kulturne granice“.**

Prethodno je analizirana pojava nacionalizma kao političke ideologije i uspostava modernih obrazovnih sistema u Srbiji, Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. Jasno je da Bosna i Hercegovina, od same pojave općeg, masovnog obrazovanja, ima odvojene i vjerski profilirane sisteme obrazovanja izrasle u okvirima osmanskog sistema mileta. Ovaj faktor možemo uzeti kao prepreku razvijanju jedinstvenog bosanskohercegovačkog sistema obrazovanja i identiteta koje je, s dosta zakašnjenja, pokrenula Austro-Ugarska i koje je u konačnici doživjelo neuspjeh. Jer, ovakvo segregirano obrazovanje, kako je postavljeno i u svojim počecima, neminovno proizvodi tri različita konfesionalna identiteta, koji svoje objekte naoružavaju setom ideja i tumačenja potrebnih za društvenu fisijonu interakciju. S obzirom na nacionalna previranja u susjedstvu, gdje Srbija i Hrvatska - jedna s punim a druga s ograničenim suverenitetom - ranije razvijaju svoje državne ideološke instrumente, dolazi do konstantnog sukoba na linijama projiciranih životnih prostora među ovim ideologijama-nacijama. Bosna i Hercegovina, kao centralna zemlja Balkana, a jedina bez zaštitnika među velikim silama, ostaje privlačan nezaštićeni zalogaj i postaje kamen spoticanja između hrvatsko-srpskog bratstva i jedinstva jer je - kako jedni tako i drugi - skoro imperativno smatraju svojim istorijskim/povijesnim teritorijem, i u tome pravcu ulažu napore kako bi izvršili asimilaciju stanovništva Bosne i Hercegovine u hrvatski ili srpski nacionalni korpus. Ova tranzicija u Bosni i Hercegovini - iz konfesionalizma u nacionalizam - izvedena je upravo preko odvojenih prosvjetno-vjerskih institucija. Upravo kao što je uspjela asimilacija bosanskohercegovačkih pravoslavaca i katolika u vjersko-nacionalne korpuse

susjednih zemalja, na isti način nije uspjela integracija bh. muslimana u srpski ili hrvatski nacionalni korpus. Ova skupina paradoksalno nastavlja da razvija zaseban etnokonfesionalni i politički identitet (imperativno smatrajući BiH svojim historijskim teritorijem), jednak paradoksalnom odvajanju drugih dviju vjersko-nacionalnih skupina u posebne zajednice unutar izmiješane naseljenosti u istoj zemlji. Kako bi se održao taj privid paralelnih stvarnosti, ova fantazija mora biti prenesena u najranijem životnom dobu kroz različite izolacionističke slike svijeta izoliranih obrazovnih sistema.

Sa kratkim historijskim periodom ideološkog bratstva i jedinstva, bosansko-hercegovačko društvo se danas opet nalazi u fazi potpune etnopolitičke podjele. Podjela je izražena u svakom društvenom segmentu, a naročito u obrazovnom. Dalje je elaborirano da je, uz Sjevernu Irsku, Bosna i Hercegovina rijedak evropski primjer krute obrazovne segregacije učenika, zasnovane na etnokonfesionalnom principu, od vrtića pa sve do univerziteta. Teško ćemo unutar Bosne i Hercegovine naći i javni diskurs mišljenja o društvu, koji funkcioniše van etabliranih etničkih paradigmi: bošnjačke, hrvatske i srpske. Čak i kada se takav javi, svim raspoloživim sredstvima biva odbačen, etiketiran i eskomuniciran iz javnog prostora datog etniciteta - obično kao „probošnjački“ ili „unitarni“, a u bošnjačkom kao „prokomunistički“, „pročetnički“ ili pak „proustaški“ - jer i sam društveni, javni prostor funkcioniše na etničkom principu podjele. Sa totalnom obrazovnom segregacijom, on čini jedan začarani krug društvene zbiljnosti koja ne dozvoljava niti trpi bilo kakva pomjeranja iz ili van dominirajućih etničkih paradigmi. Bošnjačko, hrvatsko i srpsko školstvo, kao paradigma određenja i promatranja Bosne i Hercegovine unutar koje su zarobljene i pripadajuće im akademske zajednice i cjelokupni javni diskurs komuniciranja, daje znanstvenu legitimaciju ovom procesu u osnovi institucionaliziranog, šovinističkog isključivanja različitosti.

U ovako projiciranim etničkim društvenim stvarnostima koje zasebno funkcioniraju jedna pored druge, slika neprijatelja mora uvijek biti jasna, kako ne bi došlo do urušavanja samog neofeudalnog sistema zasnovanog na autentičnom predstavljanju partikularnih zamišljenih kolektiviteta, od pojedinih ideološko-ekonomskih elita. Za kreiranje, inoviranje i distribuiranje slike Drugog tj. neprijatelja, ekskluzivno je zaduženo „naše“ obrazovanje. Obrazovanje u Bosni i Hercegovini je strukturalno podijeljeno na 12 zasebnih obrazovnih sistema

koje čine: obrazovni sistem Republike Srpske, deset obrazovnih sistema u kantonima Federacije BiH i integrirani obrazovni sistem Distrikta Brčko. U praksi svojih kulturnih i političkih polja kojim pripadaju, a koje istovremeno proizvode i održavaju, ovi sistemi (s izuzetkom Distrikta Brčko) funkcioniraju kao tri zasebna etnička obrazovna sistema (srpski u RS-u, hrvatski i bošnjački u etnički čistim kantonima FBiH, te kao paralelne bošnjačke i hrvatske „dvije škole pod istim krovom“ u mješovitim kantonima Federacije). Navedeno nas dovodi do zaključka o ispravnosti hipoteze da: **dominirajuće političke ideologije etnonacionalizama u bosankohercegovačkom društvu determiniraju sistem obrazovanja, njegovu strukturu, sadržaj i funkciju. Sistem obrazovanja koriste za samoreprodukciju, produciranje poželjnog društvenog mišljenja i oblika ponašanja, te zadržavanja postojećih društvenih i političkih odnosa.**

Ako dozvolimo sebi upoređivanje ciljeva bh. etnički segregiranih obrazovnih sistema i obrazovnih sistema u razvijenim zemljama - gdje je obrazovanje podređeno zahtjevima tržišta rada i usmjereno ka društvenom razvoju putem proizvodnje novih znanja, odnosno novih proizvoda i novih grana ekonomske proizvodnje - jasno je da su lokalni obrazovni procesi u potpunosti suprotni globalnim obrazovnim kretanjima. Štaviše, čini se da je regresivno kretanje uporno i rastuće. Jer, dok se društvo na apstraktnom pravno-političkom planu javno deklarira za regionalno uvezivanje i šire evropske integracije, ono u svojim segregiranim edukativnim sistemima istovremeno odgaja djecu unutar partikularnih etnonacionalnih ideologija, ne dozvoljavajući sekundarnu društvenu socijalizaciju unutar zajedničkih školskih klupa. Jasno je da takvo društvo teško ikada može postati društvo znanja, što smo vidjeli da je proklamirani cilj obrazovanja unutar Evropske unije. Postavlja se čak i pitanje šta će Bosna i Hercegovina kao društvo - ako ikada Evropska unija postane naša stvarnost - imati ponuditi tom kompetitivnom tržištu ekonomskih divova (osim rješavanja lokalnih razmirica)? Ako BiH postane dio te Evrope, što podrazumijeva slobodno kretanje ljudi unutar evropskih granica, isto podrazumijeva i privlačnost Bosne i Hercegovine kao imigrantske destinacije. Doći će do iznenadnog susreta sa novim kulturama koje će trebati društveno integrirati, a bit će nemoguće dobiti Bošnjake, Hrvate i Srbe kineskog, kurdskog ili indijskog porijekla ili druge boje kože i prihvatiti ih kao takve, jer se radi o konfesionalno, ideološki i rasno zacementiranim zajednicama.

U kontekstu malih integrativnih kapaciteta, navedene tri zajednice bi morale barem otpočeti proces bavljenja sobom kako bi izbjegli stalno ponavljanje istog iskustva nesreće i siromaštva, stalno perpetuiranje istih ideoloških matrica mržnje prema svemu i isključivanja svega što odstupa od dominirajuće etničke kulturno-političke matrice. Bosna i Hercegovina nema niti jednu generaciju koja je odrasla bez rata. Ako bi pokušali da izračunamo neki generacijski prosjek, on bi iznosio barem dva rata unutar jedne generacije stanovništva, što neminovno daje širok prostor različitim šovinistički nastrojenim tumačima za pronalaženje validnih „činjenica“ za interpretaciju nemogućnosti suživota istovremeno tako različitih i tako istih kultura baziranih na zajedničkom jezičkom kodu.

Bosanskohercegovačko društvo se, isto tako, nikada ozbiljno nije bavilo sopstvenom historijom van partikularnih etnopolitičkih interpretacija, kao ni pitanjem pomirenja, racionalno analizirajući uzroke i posljedice ratova koji su vođeni. Ista praksa se, nažalost, nastavlja i nakon posljednjeg rata. Kada govorimo o pomirenju, moramo imati u vidu da ono nije samo unutrašnje bh. pitanje, već, prije svega, regionalno pitanje. Pomirenje se tiče koliko globalnog bh. društva, toliko, a možda čak i više, susjednih globalnih društava i prije svega se temelji na rješavanju problema pacifikacije teritorijalnih projekcija radikalnih etnonacionalnih ideologija, koje već skoro dvije stotine godina haraju ovim prostorima.

Bosna i Hercegovina stoga mora razviti novo obrazovanje za nove generacije. To nije luksuz, već prijeka društvena potreba kako bi se prekinula lančana reakcija stalnog ponavljanja nasilja zasnovanog na izolacionizmu. Jer, ovako kulturalno složenom društvu ne trebaju novi vojnici svoga etnosa - etnosi su jasno definisani i ograđeni - već neki novi klinci sa novim idejama, inicijativama i novim proizvodima. Alternativa ovome jeste historijski ostanak u krugu socijalno, kulturno i politički siromašnih i marginaliziranih objekata turbokapitalizma, preko čijih leđa će se u konačnici prelomiti njegova duboka sistavna kriza koja danas potresa planetu. Podsjetimo da nema slobode mišljenja niti djelovanja van ekonomske slobode u vremenu globalizacije.



## **Novi društveni cilj bh. obrazovanja: Obrazovanje za mir**

Obrazovanju se u svim razvijenim zemljama svijeta posvećuje velika pažnja, te se ulažu značajna materijalna sredstva kako bi se poboljšao kvalitet rada škola i razvila doktrina koja će obrazovni sistem voditi u pravcu prosperiteta, izgradnje mira i zadovoljavanja potreba djece u skladu sa njihovim sposobnostima. Isto tako se obrazovanje može i zloupotrijebiti „kao instrument za pripremanje rata ili „vođenje” rata u miru, može se koristiti za podsticanje mržnje među djecom, pa i među odraslim osobama. Obrazovni sadržaji nerijetko se koriste u funkciji politike, stvarajući predrasude kroz jezik, religiju ili istoriju. Nastavni planovi i programi takođe se koriste u podržavanju ideologije netolerancije. Stereotipi i negativno prezentiranje pojedinih etničkih grupa u udžbenicima doprinose širenju tenzija u društvu, naročito kroz opravdanje nejednakosti i drugo“.<sup>278</sup>

Problem sa kojim se suočavamo u Bosni i Hercegovini najviše podsjeća na probleme integracije imigranata i manjina 70-tih godina u zapadnoj Evropi. Bitnu razliku predstavlja to da pripadnici bosanskohercegovačkih manjina nisu imigrantske skupine, već autohtoni pripadnici lokalne zajednice koji su, po Ustavu Bosne i Hercegovine, i pripadnici konstitutivnih naroda, iako je po entitetskim ustavima ta konstitutivnost ograničena u okvirima etničke konstrukcije entiteta. Tako je u praksi tretman manjinskih povratnika sličan tretmanu imigranata.

Zapadnoevropska iskustva integracije manjina u društvo i školski sistem su išla u dva pravca: kulturna asimilacija ili organizacija odvojenih škola za djecu imigranata sa posebnim nastavnim planovima, kako bi se održale manjinske kulture. Niti jedan od ova dva modela nije imao osobitog uspjeha, jer asimilacijski model teži topljenju i integrisanju manjine unutar dominantnog kulturnog koda, dok u okvirima drugog modela postoji latentna opasnost od prenatlaženosti manjinske/imigrantske kulture, religije ili etniciteta, što je u sukobu sa tradicionalnim evropskim shvaćanjem obrazovanja i ljudskog razvoja kao

---

<sup>278</sup> Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu: *Diskriminacija djece u Bosanskohercegovačkoj školi - naučna studija*, (Sarajevo: Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu, 2008.), str. 52

procesa unifikacije i globalizacije. Paralelno sa asimilacijskim pokušajima, razvijale su se i separatističke težnje manjina. One su, nasuprot asimilaciji, naglašavale važnost etničkog identiteta i razvijale instrumente, odnosno institucije poput obrazovnih, koje će razvijati osjećaje pripadnosti sopstvenoj etničkoj grupi i afirmirati njen identitet. Unutar asimilacijskog modela, djeca su primoravana da prihvate i da se „utope“ unutar dominirajuće kulture, dok se unutar kulturalno-separatnog modela onemogućava izlazak iz unaprijed propisanog kulturnog kaveza.

Ovi zapadnoevropski problemi doveli su do razvoja nove filozofije i pristupa obrazovanju: tzv. interkulturalnog, multijezičkog, inkluzivnog obrazovanja. Jedan novi pristup na području obrazovanja je bio potreban kao odgovor na sve prisutniju mobilnost ljudi unutar evropskog prostora. Samim tim, obrazovanju je potrebna nova koncepcija, „integracija unutar demokracije, kojom se neće nametati kulturu koja bi tražila od pripadnika manjina ili stranaca da internaliziraju temeljne mitove nacionalne kulture. Niti jedna nacija nema ekskluzivno pravo na vrijednosti koje su kulturno naslijeđe cijelog ljudskog roda“.<sup>279</sup> Ovo podrazumijeva obrazovanje kao proces kreiranja učionica i škola u kojima se integrišu različite kulture, jezici, religije, sposobnosti i iskustva i koje se izražavaju kroz zajedničko okruženje za učenje, kao jedan korak naprijed prema sociokulturnoj uključenosti. Interkulturalnost polazi od shvatanja da su sva društva zapravo multikulturalna, te da su kulture u stalnoj interakciji, tako da je teško govoriti o kulturi u jednini unutar bilo kojeg lokalnog društvenog konteksta. Dok multikulturalnost pasivno opisuje kulturnu raznolikost društva, interkulturalnost ide korak dalje. „Interkulturalno“ je dinamički pojam i odnosi se na uspostavljanje i razvijanje odnosa između grupa ljudi koje pripadaju različitim kulturama. „Interkulturalizam“ označava da različite kulture žive u interakciji. Ta interakcija podrazumeva prisustvo uzajamne zainteresovanosti, prihvatanja i poštovanja. „Interkulturalizam“ pretpostavlja multikulturalizam i ukazuje na razmenu među kulturama i dijalog na različitim nivoima: lokalnom, regionalnom, nacionalnom ili međunarodnom.“<sup>280</sup> Sam osnov ovog pravca obrazovanja jeste svjesnost o multikulturalnosti i višejezičnosti u samom društvu, a njegov sadržaj jeste interakcija kultura u samom na-

<sup>279</sup> Perotti, Antonio: *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, (Zagreb: Educa, 1995.), str. 14

<sup>280</sup> Mrše, Snježana i Radmila Gošović: *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja* (Beograd: grupa MOST i Fond za otvoreno društvo, 2007.), str. 5-6

stavnom procesu, gdje učionica postaje preslik društvenog okruženja djeteta. Na taj način, „interkulturalno obrazovanje teži da prevaziđe pasivnu koegzistenciju i ostvari razvijen i održiv način zajedničkog života u multikulturalnom društvu. To se čini kroz: izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja i dijaloga među grupama različitih kultura; obezbeđivanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije“.<sup>281</sup> Kroz interkulturalno obrazovanje, društvo uvažava i podržava različitost u svim oblastima ljudskog života, te promovira ravnopravnost i ljudska prava kao svoje temeljne vrijednosti.

Nasuprot tome, obrazovni sistemi u Bosni i Hercegovini proizvod su Daytonskog, *de facto* etničkog, konsocijacijskog modela uspostave društva i funkcioniraju na taj način, kao „jedni pored drugih“. Unutar Bosne i Hercegovine primjetno je da većinska etnička grupa, na prostoru na kojem je ovladala, preferira asimilacijski model obrazovanja, dok se manjinska etnička grupa, u otporu asimilaciji, bori za kulturno-separatni, a ne zajednički model. Ovo, u konačnici, i dovodi do fenomena „dvije škole pod jednim krovom“, a koji se manifestuje upravo na onim područjima u kojima ni rat nije uspio napraviti jasnu kulturno-političku granicu. Na taj način se mirnodopskim sredstvima nastavljaju realizirati ratni ciljevi.

Pitanje koje se nameće samo po sebi jeste: da li uopšte ima izlaza iz ovakvog „čardaka ni na nebu ni na zemlji“? Da li je to potpuna etnička podjela unutar i/ili izvan granica BiH? Ako uzmemo kao primjer prostor Indijskog poluo-toka, podijeljenog 1947. godine na Indiju (hindusi) i Pakistan (muslimani), vidjećemo da vjersko-etnička podjela nije donijela stabilan mir. Naprotiv, samo je multiplicirala sukobe i rezultirala velikim brojem lokalnih, konvencionalnih oružanih sukoba između dvije zemlje, a koji ne prestaju ni danas i drže čovječanstvo u latentnoj opasnosti od nuklearnog sukoba. Iako je sama početna cijena političke separacije po etnoreligijskom principu bila izražena milionima mrtvih i raseljenih ljudi, koji su „seljeni“ s jedne na drugu stranu, na potkontinentu ni do danas nema konačno definirane granice. Ali to nije sve, jer početno razgraničenje nije bilo dovoljno, pa je nakon građanskog rata unutar Pakistana 1971. godine formirana nova država Bangladeš kao nacionalna država Bangla kulture. Isto tako, i sama historija djelidbi unutar južnoslavenskog kulturno-povijesnog kruga prilog je tezi da podjela ne donosi mir

---

<sup>281</sup> Ibid., str. 6

i prosperitet. Shvatanje državnosti kao izraza grupnog identiteta će jednog dana možda dovesti dotle da i pojedini profesionalni cehovi, polne ili dobne grupacije zatraže svoje države u državi. Nesposobnost raznih skupina da državu shvate kao administraciju - umjesto simboliku ponosa identitetom i prenosa istog - rezultat je njenog zanemarivanja principa pravne jednakosti usljed instrumentaliziranja državnog mehanizma, kako od modernih elita, posmodernih transnacionalnih interesnih grupacija, tako i od predmodernih identitetskih grupacija.

Čak kad bi se etnonacionalni apetiti za kulturno čistom teritorijom i zadovoljili, unutar Bosne i Hercegovine ostaje otvoreno pitanje „ostalih“ - onih građana koji se ne izjašnjavaju ni kao Bošnjaci, ni kao Hrvati, a ni kao Srbi, ili onih koji se tako osjećaju, ali im nije u interesu življenje u monokulturnoj zajednici. Tu je i društveno pitanje koje je tek u povojima i koje će zasigurno eskalirati s ulaskom Bosne i Hercegovine u evropske strukture, a to je pitanje imigranata i njihove integracije u bh. društvo. Već sada možemo procijeniti da kineska populacija samo u Kantonu Sarajevo broji par hiljada ljudi<sup>282</sup> i zasigurno će u narednih pet do deset godina, posebno ako se ubrza put BiH prema Evropskoj uniji, društvena top tema biti kako integrirati djecu imigranata u obrazovne sisteme Bosne i Hercegovine. A s obzirom da su trenutni obrazovni sistemi, u svojim lokalnim administrativnim okvirima, prilagođeni isključivo dominirajućim etničkim kulturama, te niko čak i ne razmatra pitanje obrazovanja i građanskih prava svih onih građana koje trenutno vode pod fluidnim, negativno definiranim pojmom „ostali“<sup>283</sup>, integracija budućih imigrantskih skupina na prostoru BiH, posmatrano iz ove perspektive, djeluje kao znanstvena fantastika.

Za prevazilaženje ovakvog društvenog stanja bitno je razumijevanje i jačanje interkulturalnih kompetencija bh. društva, a to je jedino moguće kroz bitno drugačije interkulturalno obrazovanje. Prema **Ariane Berthoin Antal** i **Victoru J. Friedmanu**, „interkulturalna kompetentnost je sposobnost da se prepo-

<sup>282</sup> Od ukupno 152 izvještaja o počinjenom krivičnom djelu poreske utaje, koje je UIO BiH dostavila Tužilaštvu BiH 2007. godine, 30 izvještaja se odnosi na kineske državljane, izjava je portparola Uprave za indirektno oporezivanje dana 17. 2. 2010. godine (izvor: Poslovno-financijski portal SEEBiz.net [www.seebiz.net](http://www.seebiz.net)). Tadašnji premijer RS-a Milorad Dodik, gostujući na RTRS-u, 18. 11. 2009. godine izjavljuje da *U samom Sarajevu danas više ima Kineza nego Srba i Hrvata zajedno*.

<sup>283</sup> *Ostali* u BiH su naprosto negativno definirani kao NE-Bošnjaci, NE-Hrvati i NE-Srbi, što pokazuje da u političkom smislu ne postoji validnost van nametnute etničke paradigme.

znaju i koriste kulturne razlike kao jedan od resursa za učenje“.<sup>284</sup> Jačanje interkulturalnih kompetencija jedan je od ciljeva Bolonjskog procesa u evropskim okvirima, gdje se zahtijeva da, pored profesionalnih znanja i vještina, učenici razvijaju i usvajaju i tzv. *soft skills*. Pored liderstva, emocionalne i socijalne inteligencije, interkulturalna kompetencija je trenutno najtraženija *soft skill* vještina na globalnom tržištu rada pri izboru kandidata za menadžerske/upravljačke pozicije. Stoga je cilj obrazovnih institucija unutar Unije pripremiti učenike da se upoznaju i nose sa kulturnim razlikama putem sve veće mobilnosti učenika i nastavnika, kao i kroz interkulturalne sadržaje samog obrazovnog procesa. Samim time, kulturni diverzitet Bosne i Hercegovine može se smatrati komparativnom prednošću i neiskorištenim resursom u razvoju ekonomskih odnosa sa tržištima npr. islamskih, pravoslavnih, katoličkih, mediteranskih ili kontinentalnih zemalja. „Neki od ključnih elemenata interkulturalne kompetentnosti su: svest o sebi kao kompleksnom kulturnom biću; svest o utjecaju koji kultura kojoj pripadamo vrši na naše mišljenje i ponašanje; sposobnost da se zajedno sa drugima angažujemo u istraživanju prećutnih pretpostavki koje utječu na naše ponašanje i otvorenost da se testiraju različiti pogledi na svet, načini mišljenja i rešavanja problema.“<sup>285</sup> Interkulturalno obrazovanje je proces razvoja interkulturalnih kompetencija, u kome se od učenika zahtijeva da poznaju sopstvenu kulturu kako bi bili sposobni da razumiju druge kulture. Samim time, znanje o sebi i svjesnost o dimenzijama kulturnih razlika uveliko olakšava interkulturalnu komunikaciju i pomaže učenicima da se lakše snalaze unutar kulturnog diverziteta globalnog društva.

„Za skladan razvoj pojedinčeva identiteta, pojedinačno mora biti ustrojeno prema društvenom, teritorijalnom, etničkom, jezičnom i kulturnom podrijetlu, ali i nadrastiti ono što se naziva etnocentrizmom (povlačenje u etnokulturni identitet). Da bi se to ostvarilo, pojedinci moraju pomiriti kolektivni identitet i slobodu izbora identiteta (niko nema pravo prisiljavati pojedinca na samo jedan identitet), kako bi shvatili značenje tih identiteta u suvremenom društvu, uključili ih u šire, svjetske skupine i svrstali ih prema dva temeljna načela:

<sup>284</sup> Mrše, Snježana et al.: *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje - Bazični priručnik za nastavnike/ce*, (Beograd: grupa MOST, 2007.). Na 6. str., definicija prema: Berthoin Antal, Ariane i Victor J. Friedman: *Negotiating reality as an approach to intercultural competence* (2003.)

<sup>285</sup> Mrše, Snježana et al.: *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje - Bazični priručnik za nastavnike/ce*, (Beograd: grupa MOST, 2007.), str. 6

razboru prirodenu ljudskom rodu i slobodi savjesti.“<sup>286</sup> Etnocentrizam otežava ili potpuno onemogućuje interkulturnu komunikaciju i razumijevanje, što je u Bosni i Hercegovini vidljivo ne samo u obrazovnom procesu, već u svakom segmentu društvene prakse. Dalje, radikalni etnocentrizam onemogućava proces pomirenja i postratnu društvenu integraciju unutar države te je temeljna kočnica širih regionalnih i evropskih integracija Bosne i Hercegovine.

## Kuda dalje?

S obzirom na vjersku, etničku i kulturnu raznolikost koja vlada na prostoru Bosne i Hercegovine, možemo s pravom reći da je pitanje definiranja nove filozofije obrazovnog/ih sistema i njegovog/njihovih ciljeva pitanje opstanka bosanskohercegovačkog društva. Tri odvojena sistema, protkana različitim etnopolitičkim i društvenim ciljevima - najblaže rečeno - ne vode ničemu konstruktivnom. Ipak, previše idealistično bi bilo zahtijevati revolucionarne preokrete u bh. obrazovnim sistemima, posebno što svaka promjena ili pomak u bilo kojoj sferi društvenog i političkog života bh. etnopolisa neminovno dobija političke konotacije. Obrazovanje u BiH je moguće reformisati i čak potpuno transformirati unutar već postojećeg reformskog procesa koji traje od 1998. godine. Bar je, unutar ove kontinuirane reforme, uspostavljen jedan opšti okvir glede zakonskih rješenja, zajedničkog jezgra nastavnih planova i programa, različitih deklaracija i strategija sa definiranim opštim ciljevima i principima. Ono što nedostaje jeste lokalna društvena i politička volja da se ti već usaglašeni dokumenti implementiraju.

Za proces reforme, od krucijalnog je značaja definirati prvo opšte društvene ciljeve bh. društva u ovom vremenu globalnog uvezivanja svijeta u jedno svjetsko društvo, i onda, u njihovim okvirima, razmatrati jednu racionalnu postavku obrazovnog sistema, koje će ovo društvo činiti kompetitivnim na svjetskom tržištu, uz poštovanje one mjere segregacionizma od koje pojedine grupacije nisu u stanju da se trenutno odreknu. Ne smije se očekivati da će prosto forsira-

---

<sup>286</sup> Perotti, Antonio: *Pledoaže za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, (Zagreb: Educa, 1995.), str. 16-17

nje euroatlantskih integracija riješiti probleme bh. društva na taj način da će se njima baviti nadnacionalne strukture kojima težimo - Evropska unija i NATO savez. Recimo samo da osnovni demokratski princip pružanja jednakih obrazovnih šansi svakom pojedincu postojeće etnonacionalne obrazovne institucije nisu u stanju ispuniti, a velika je vjerovatnoća da im to i nije bio, a niti će ikada biti cilj. Dakle, istinska mjera trenutno moguće reforme je ostaviti prostor za reprodukciju tih izolacionističkih matrica, uz ukazivanje na dobra zajedničkog obrazovanja i ostvarivanja privrednih, ako već ne i kulturalnih ciljeva, što bi moralo poći od zajedničkog poštivanja minimalnog broja materijalno utvrđenih činjenica, poput broja mrtvih pripadnika jedne grupacije u ratu (kao najširim pokazateljem istinitosti mašte intepretacija) i broja njenih živih zaposlenih u državnim institucijama (kao pokazateljem njene jednakosti).

Upravo zbog beskonačne tragike sukobljavanja grupacija koje dijele zajednički prostor, bosanskohercegovačko društvo mora, na prvom mjestu, unutar postojeće društvene prakse samodefiniranja, isključivi model partikularnog, lokalnog *ili-ili* zamjeniti beskonačnim globalnim *i-i-i-i-i*, kako bi se time otvorio široki prostor za integraciju svih bh. građana, bez obzira na njihove lične kulturne i/ili političke preferencije u skladu sa važećim međunarodnim konvencijama o zaštiti ljudskih prava. Ove je konvencije Bosna i Hercegovina dužna primjenjivati u skladu sa svojim zakonskim i međunarodnim obvezama i euroatlantskim aspiracijama.

Bosna i Hercegovina nema puno izbora pri biranju obrazovnog modela (asimilacijski, kulturno-separatni i interkulturalni/višejezični). BiH mora, zbog budućnosti društva i mirne koegzistencije sa susjedima, razvijati interkulturalni, višejezični i integrativni model obrazovanja - obrazovanja za demokratski suživot u jednom multikulturalnom i multietničkom društvu, koje promovira toleranciju, zajedništvo i uzajamno poštovanje. Stoga je od krucijalne važnosti integrirati interkulturalne komponente u nastavne planove i programe, kako bi se razvijala interkulturalna osjetljivost kod učenika. Cilj ovakvog obrazovanja jeste priprema djece za komunikaciju, posebno u konfliktnim situacijama, gdje odnosi nisu automatski i formalizirani.

Interkulturalnost treba biti prisutna u svakom obrazovnom segmentu, jer je ona karakteristika ne samo bh. društva, već i svih savremenih društava, a

posebno evropskih, u čije društvo želimo da budemo inkorporirani. Ovim se ne podrazumijeva „principijelna“ i manifestaciona tolerancija različitosti na papiru, već njena istinska primjena u praksi, koju će osigurati državni pravni okvir i institucije svih nivoa vlasti. Interkulturalizam u obrazovnom procesu podrazumijeva otvaranje jednakog prostora svim kulturama i identitetima, dok istovremeno lišava obrazovni proces kvazipolitičkih sadržaja. Interkulturalizam obrazovnih sadržaja i procesa je jedan iskorak ka depolitizaciji obrazovanja, koji sam koncept kulture vraća u okvire društvenog, a ne političkog prostora, kao i samo obrazovanje.

Bosna i Hercegovina bi - ako ne zbog svoje rekonzilijacijske, kontrolne državne uloge, a onda zbog uloge snabdjevača minimalnim potrebnim standardom obrazovanja - morala osigurati zadovoljavajuću suštinsku, makar minimalnu usklađenost i kompatibilnost nastavnih planova i programa, kao i usklađenost sa zemljama regiona i EU, a zatim i osigurati primjenu nastavnih planova i programa koji odgovaraju razvojnim potrebama djece, njihovom uzrastu, afinitetima, garantirati mobilnost unutar obrazovanja i jednak pristup svima, kako učenika, tako i nastavnika, ekonomičnije i efikasnije finansiranje. U odnosu na postojeće lokalne obrazovne administracije, treba imati u vidu da bi se smanjenjem broja administrativnih jedinica koje se direktno bave obrazovanjem u svim njegovim segmentima - od zakonodavstva do inspekcijских poslova (trenutno trinaest ministarstva + jedan odjel) - značajno smanjili indirektni obrazovni troškovi i oslobodila značajna sredstva za modernizaciju i osiguranje kvalitetnijeg obrazovnog procesa.

Novi pristup interkulturalnom obrazovanju morao bi uključivati sve direktne aktere obrazovnog procesa: administrativne i obrazovne institucije, nastavnike, učenike, roditelje, kao i one indirektno aktere, pozicionirane u široj lokalnoj zajednici, poput npr. nevladinih organizacija, koje mogu odigrati značajnu ulogu u monitoringu stanja na terenu, kao i edukatora, koji unose nova znanja i vještine u sam obrazovni proces. Nastavnik, kao i učenik, unutar novog multikulturalnog obrazovanja moraju biti aktivni subjekti a ne pasivni objekti, jer se pasivizacijom bilo koje od ovih dvaju uloga otvara prostor za manipulacije obrazovnim procesom. Roditelji i učenici mogu biti aktivno uključeni i u upravljačke strukture obrazovnog sistema kroz vijeća roditelja i vijeća učenika.



„Trenutno se kod nas jako apostrofira problem jezika, vezujući ga za sva druga pitanja usvajanja kulture. Jezičke razlike koje se mogu zapaziti na prostorima BiH nikada do sada, a ni sada, nisu bile smetnja potpunom razumijevanju među pripadnicima pojedinih nacija i kultura. Već odavno je zapaženo da se mora praviti razlika između bilingvizma i bikulturalizma. Unutar jedne kulture može postojati i više jezika, isto kao što se na jednom jeziku može razvijati više kultura. Kulturni identitet je mnogo složeniji od jezičkog. Pojedinaac može da u toku svog života nauči dva i više jezika, a da ne izgubi svoj kulturni identitet; isto kao što pojedinac može perfektno da ovlada maternjim jezikom, ali da mu to ne mora donijeti automatski i kulturni identitet kojem bi prema porijeklu trebalo da pripada. Stoga nema opasnosti da sva djeca u školi uče ravnopravno oba jezika, obe književnosti, vrijednosti oba kulturna naslijeđa, kako bi bila spremnija za zajednički život, saradnju, razumijevanje i poštovanje razlika. Naprotiv, u tome treba gledati samo bogatstvo i vrijednost.“<sup>287</sup> Primjenom principa višejezičnosti u nastavnom procesu i u udžbenicima, uklonila bi se nacionalna euforija jezičke granice i stalna politizacija jezičkog pitanja. Višejezični udžbenici bi se mogli štampati sa tekstovima različitih autora, pisanih različitim jezičkim standardima i na različitim pismima: od bosanskog, hrvatskog, srpskog, srpskohrvatskog ili hrvatskosrpskog i crnogorskog jezičkog standarda i pisama ćirilice i latinice, pa do tekstova pisanih na jezicima nacionalnih manjina i vodećih stranih jezika koje će djeca učiti ili već uče u školama. Kao jedan dobar primjer primjene ovog principa možemo uzeti priručnik za učenje **Pogledi** koje je štampala nevladina organizacija **KulturKontakt** iz Austrije u okviru projekta **Razvoj pomoćnih nastavnih materijala za građansko obrazovanje u Bosni i Hercegovini**, a koji se već koristi u nekim školama u Bosni i Hercegovini.<sup>288</sup>

## Distrikt Brčko: Obrazovni model za cijelu BiH

U Bosni i Hercegovini nalazimo i jedan relativno kvalitetan model multietničkog obrazovanja, koji može poslužiti kao osnovica i prelazna faza za razvoj interkulturnog obrazovanja na prostoru Bosne i Hercegovine. To je Distrikt

<sup>287</sup> Pašalić-Kreso, Adila: *Ustav i obrazovanje u BiH*, (Fond otvoreno društvo BiH, 2004.), str. 22

<sup>288</sup> Busch, Brigitta i Jürgen Schick: *Educational materials Reflecting Heteroglossia: Disinventing Ethnolinguistic Differences in Bosnia and Herzegovina*, U zborniku: *Disinventing and reconstituting languages*, (Toronto: Multilingual Matters LTD., 2007.), str. 216-232

Brčko (u daljnjem tekstu Brčko) u kome nema fenomena „dvije škole pod jednim krovom“, niti škola zasnovanih na etničkom principu. Nakon posljednjeg rata, Brčko se nije razlikovalo od ostatka BiH ni po stepenu razaranja, a ni po odvojenim obrazovnim sistemima. Brčko je iz rata izašlo sa tri odvojena obrazovna sistema (po jedan za svaku etnonacionalnu grupaciju) i sa tri različita nastavna plana i programa u nastavi (korišteni su NPP-i Posavskog (HR), Tuzlanskog (BS) kantona i RS-a). Međutim, u slučaju Brčkog koje je bilo predmet naknadne arbitraže, konačna odluka o statusu dopunjena je jednim aneksom koji nalaže: „Supervizor će integrirati sistem obrazovanja u Distriktu, uskladiti nastavne planove i programe u Distriktu, i osigurati uklanjanje nastavnog gradiva, za koje supervizor smatra da nije u skladu sa ciljem izgrađivanja demokratskog i višenacionalnog društva u Distriktu“<sup>289</sup>, što je supervizoru dalo jasan mandat u oblasti obrazovanja.

Do 2000. godine, kada su učenici srednjih škola „spontano“ protestovali protiv uvođenja multikulturnog obrazovanja, supervizor se nije aktivno bavio obrazovanjem. Komisija za reviziju zakona Distrikta Brčko formirana je 1999. godine, sa ciljem da se izvrši revizija cjelokupnog zakonodavstva i predlože potrebne izmjene kako bi se stvorio jedinstveni zakonski okvir za Brčko. Ova Komisija je od 1999. do 2001. godine izradila 40 nacрта zakona, od kojih je jedan bio Zakon o obrazovanju u osnovnim i srednjim školama Distrikta Brčko. „Obuhvatajući i osnovno i srednje obrazovanje, Zakon sadrži brižljivo izgrađenu platformu za integrirano školovanje. Jedan od argumenata za podjelu škola u ostalim dijelovima BiH, jeste da svaki konstitutivni narod ima svoj vlastiti jezik. U članu 9 Zakona o obrazovanju, navedeno je: „Bosanski, hrvatski i srpski jezik, te latiničko i ćiriličko pismo, u ravnopravnoj su upotrebi u nastavi i vannastavnim aktivnostima u osnovnim i srednjim školama Distrikta.“ Zakon također propisuje četiri pravila korištenja jezika, na kojem se izvodi nastava u školama u Brčkom: 1. učenik ima slobodu izražavanja na svom maternjem jeziku; 2. dokumenti škole bit će izdavani na jeziku i pismu koje zahtijeva učenik ili roditelj; 3. nacionalni sastav nastavnika treba održavati nacionalni sastav učenika u školi; i 4. (zbog nedostatka novih udžbenika) postojeći udžbenici mogu se koristiti ako su usklađeni sa nastavnim planom i programom. (Potom je Brčko dodatno obavezalo nastavnike da koriste sva tri jezika tokom

---

<sup>289</sup> Aneks uz Konačnu odluku (18. 8. 1999.), tačka 11

predavanja.).<sup>290</sup> Ovo u praksi znači da će nastavnik, npr. u nastavi matematike, prilikom predavanja upotrebljavati ravnopravno riječi iz različitih jezika, odnosno koristiti termine tipa i „ugao“ i „kut“. Sam Zakon nije usvojen na Skupštini Distrikta, već ga je supervizor nametnuo 5. 7. 2001. godine. Ovim Zakonom je uspostavljen i poseban Odjel za obrazovanje Distrikta Brčko.

Reforma obrazovanja u Brčkom značila je da će, od tri do tada postojeća sistema, nastati jedan. Ovo je uključivalo i kolektivno otpuštanje nastavnog osoblja, koje je ohrabreno da aplicira za svoje poslove, ali pod uslovom da prihvate Kodeks ponašanja. Istovremeno, dok je Zakon o obrazovanju bio u pripremi, lokalne vlasti su radile široku kampanju približavanja reforme stanovništvu, što je uključivalo javne skupove i medijske kampanje. Ovome je posvećena velika pažnja, a uloženo je i dosta novca u edukaciju nastavnika.

Školske 2001/02. godine učenici različitih nacionalnosti u osnovnim školama Brčkog su, po prvi put nakon deset godina, počeli zajednički pohađati nastavu. Prije početka školske godine, svi nacionalni simboli uklonjeni su iz školskih prostorija, a izmjenjeni su i nazivi škola, gdje je za tim bilo potrebe (samo je naziv Gimnazije *Vaso Pelagić* ostao isti, jer datira prije 1992.). Osnovne škole su tada krenule sa integriranim obrazovanjem u svim razredima. U slučaju srednjih škola, integracija je bila postepena, tako da su 2000. godine sve srednje škole bile jednonacionalne. Već u školskoj 2001/02. godini, cjelokupno nastavno osoblje je višenacionalno, u prvom razredu srednje škole starta integrirano obrazovanje, dok u ostalim razredima još uvijek ostaje jednonacionalni model, odnosno pohađanje škole u dvije smjene. Školske 2003/04. formiraju se višenacionalni razredi od prvog do četvrtog razreda srednjih škola, tako da naredne školske 2004/05. više nema jednonacionalnih razreda, niti učenika koji bi ih pohađali.

Tokom 2001. godine prioritet je bila izrada novih nastavnih planova i programa, materijala koji će se uklopiti u usklađene planove i programe, te da se odredi koji su to predmeti koji spadaju u tzv. nacionalnu grupu. Nastavni planovi su 2003. godine usklađeni sa novom zajedničkom jezgrom nastavnih planova i programa predviđenom za cijelu BiH. „Usklađeni nastavni plan i program, koji su izradile radne grupe tokom 2001. godine, bio je zasnovan

---

<sup>290</sup> Misija OSCE-a u BiH: *Iskustva stečena kroz reformu obrazovanja u Brčkom - Izvještaj* (Misija OSCE-a u BiH - Odjel za obrazovanje, oktobar 2007.), str. 7

na sva tri nacionalna nastava plana i programa, koji su korišteni u Brčkom nakon rata. Što je još važnije, u Brčkom je sadržaj predmeta *nacionalne grupe predmeta* bio usklađen do najvišeg stepena, za razliku od drugih dijelova BiH. *Nacionalna grupa predmeta* u Brčkom sastoji se od slijedećeg: 1. Srpski, hrvatski i bosanski jezik, na svim nivoima obrazovanja (50% mješovito, 50% razdvojeno); 2. Priroda i društvo, od prvog do četvrtog razreda osnovne škole (90% mješovito, 10% razdvojeno); 3. Historija na svim nivoima (50% mješovito, 50% razdvojeno); 4. Muzička kultura na svim nivoima (90% mješovito, 10% razdvojeno).<sup>291</sup> Naravno, procenti variraju od škole do škole, a procjena je da učenici provedu najviše do 30% vremena u jednonacionalnim razredima tokom nastave. U Distriktu Brčko, geografija/zemljopis je izbačena iz nacionalne grupe predmeta, a vrijedi napomenuti da je Distrikt Brčko prvi u Bosni i Hercegovini uveo predmet *Demokracija i ljudska prava* kao poseban i obavezan predmet za osmi razred osnovnih i treći razred srednjih škola.

Jedina slaba tačka reforme obrazovnog sistema u Brčkom bili su udžbenici. Sam Distrikt nije imao dovoljno sredstava da štampa nove udžbenike, već je napravljen izbor među starim udžbenicima, štampanim na različitim jezicima. Tako učenici mogu odabrati udžbenik kojim se žele služiti, između nekoliko udžbenika za isti predmet, a koje odobrava Odjel za obrazovanje Distrikta. Škola tada snosi troškove nabavke udžbenika po njihovom izboru. Ovim je Brčko jedino područje u Bosni i Hercegovini gdje je školovanje zaista besplatno i uistinu dostupno svima, posmatrajući to iz ugla postratne ekonomske stratifikacije bh. društva.

„Iskustvo iz Brčkog ukazuje na činjenicu da se zahtjevi za tri različita jezika mogu ispoštovati u okviru jednog sistema, i da niko ne mora odustati od jezika kojim govori u svrhu integriranja. Višenacionalni sastav nastavnog kadra može omogućiti izbalansirano i kvalitetno obrazovanje svim učenicima i osigurati izvođenje nastave na sva tri jezika.“<sup>292</sup> Jedna nezvanična anketa (anketirano 147 učenika) urađena od strane direktora Gimnazije *Vaso Pelagić* (koja je tada bila jednonacionalna, srpska) u Brčkom 2000. godine, pokazala je da je samo 32% učenika izjavilo da bi moglo biti prijatelj sa Bošnjacima, a da bi samo 25%

<sup>291</sup> Ibid., str. 15, uz napomenu: procenat „mješovito“ označava dio vremena koje učenici zajedno provode na časovima nekog predmeta, a „razdvojeno“ dio vremena koji provode slušajući nastavu iz određenog predmeta u jednonacionalnoj učionici.

<sup>292</sup> Ibid., str. 26

učenika pristalo da bude u istoj učionici s njima.<sup>293</sup> Istraživanje (*Diskriminacija djece u Bosanskohercegovačkoj školi - naučna studija*) rađeno sedam godina kasnije, a nakon pet-šest školskih godina iskustva integriranog školstva, **poka-  
zuje da je tendencija prema odvojenim školama upravo u Distriktu Brčko  
najmanja (tek 8,2%) u odnosu na ostala manja mjesta u BiH (gdje je na ni-  
vou od 69,8%), te da su pojavni oblici diskriminacije u Brčkom najrjeđi.**<sup>294</sup>

Po ovim podacima, vidimo da već multietničko obrazovanje, iako teritorijalno ograničeno, pruža jednu novu šansu bh. društvu da se razvija u pravcu prevazilaženja etnonacionalnih podjela i stvara osnove za buduću integraciju mladih naraštaja unutar Bosne i Hercegovine, unutar šireg južnoslavenskog kulturno-jezičnog prostora, kao i unutar evropskog društva kojem težimo. Nije u razmatranju integracija mladih u neki novi nacionalizam, već se govori o društvenoj integraciji zasnovanoj na principima društvenog pluralizma, toleranciji, otvorenosti i uzajamnom poštivanju različitih kulturnih i političkih identiteta - integraciji u uravnoteženu pluralnost (jer niko ne može garantirati da u nekoj daljoj budućnosti u Bosni i Hercegovini, pored Bošnjaka, Hrvata i Srba neće egzistirati neki novi kulturni ili etnički identiteti), odnosno uključivanju u jedno otpornije društvo lišeno neumjerenog pritiska etnopolitičkog monizma na sve društvene podsisteme i procese. Sa daljnjim iskorakom ka interkulturalnom obrazovanju, depolitiziranom i postavljenom na zdravim osnovama, može se krenuti u izgradnju jednog novog otvorenog društva, pri tome uključujući u obrazovni proces sve bitne partikularne, etničke sadržaje. Interkulturalno obrazovanje posjeduje potencijal *win-win* rješenja u kreiranju društvenog balansa između etničkog i građanskog u Bosni i Hercegovini.

Jedna stara južnoslavenska narodna mudrost kaže da se „samo lud uči na svojim greškama, a pametan na tuđim“. Bh. društvo ima bezbroj primjera iz kojih može učiti. Jedan od njih je i primjer kontinuiteta etnoreligijski segregiranih obrazovnih sistema Sjeverne Irske. Tokom intervjuva vođenog u svrhu ovog istraživanja u Belfastu 2010. godine, savjetnik ministra za zapošljavanje i učenje Sjeverne Irske dr. **Brain Crow** rekao je: „Generacije koje dolaze imaju veću tendenciju prema sektaštvu nego starije generacije. Sektaštvo je politički kredito

<sup>293</sup> Ibid., str. 13-14

<sup>294</sup> Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu: *Diskriminacija djece u Bosanskohercegovačkoj školi - naučna studija*, (Sarajevo: Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu, 2008.), str. 85

koji se lako usvaja, a kako političke kaste ne prerađuju prošlost, onda mitologije neometano nastavljaju svoju samoreprodukciju<sup>295</sup>. Trebamo se zapitati da li je u Bosni i Hercegovini situacija drugačija?

Pri tome, moramo imati u vidu da nove generacije mladih naraštaja nisu i neće biti direktan proizvod konflikta, niti će imati direktno pamćenje konflikta. One su u Sjevernoj Irskoj proizvod etnoreligijski segregiranih sistema obrazovanja, čiji primarni cilj nije niti edukacija individue da dostigne svoj maksimalni potencijal, niti proizvodnja kvalifikovane radne snage za potrebe društvenog razvoja. Primarni cilj na ovaj način segregiranih obrazovnih sistema jeste prenos svoje „istine“, tj. totalitarne kulturne matrice koju zastupaju i serijska proizvodnja vojnika koji će u ime te istine, ako bude potrebno, „časno“ položiti svoje živote, a sve bez realne svrhe, jer se etničke granice rijetko gdje pomjeraju nasilnim putem, već ekonomskim migracijama stanovništva. Ovim perpetuiranjem etnoreligijskih mitova, segregirani obrazovni sistemi predstavljaju dugoročnu opasnost održavanju ionako krhkog mira unutar društva, sprečavajući uspostavu funkcionalnih i integriranih demokratskih institucija koje su temelj društvenog mira i prosperiteta. To je lekcija iz koje bosanskohercegovačko društvo i institucije, kao njegove transmisije, moraju izvući pouku.

Interkulturalno obrazovanje, nasuprot etnosegregiranom obrazovanju, društveni je instrument za izlazak iz začaranog kruga permanentnog ponavljanja jednog te istog društveno-historijskog iskustva - iskustva Clausewitz-Foucaultove perpetuirajuće paradigme o „ratu kao nastavku politike“ i „politici kao nastavku rata“ drugim sredstvima u Bosni i Hercegovini. Na taj način koncipirano obrazovanje može u korijenu presjeći ovaj svojevrсни Gordijev čvor bh. društvene prakse odgajanja za neprimjećivanje, diskriminaciju i stigmatizaciju Drugoga, koja ne omogućava istinsko bivstvovanje jedinki, historijski i neovisno od njihove volje zatečenih unutar tri isprepletena etnopolisa.

---

<sup>295</sup> Navod u: Čengić, Faris et al.: *Mirovni proces i upravljanje konfliktom: Sjeverna Irska i Bosna i Hercegovina*, (Sarajevo: ACIPS, 2010.), str. 41









Program podrške obrazovanju  
Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina



# Literatura

## Knjige:

Al-Ahsan, Abdullah: *Ummet ili nacija? - Kriza identiteta u savremenom muslimanskom društvu*, Sarajevo: Libris, 2004.

Altermatt, Urs: *Svjetonik Sarajevo - Etnonacionalizam u Evropi*, 2. izdanje, Sarajevo: Jež, 1998.

Althusser, Louis: *Ideology and Ideological State Apparatuses - Lenin and Philosophy and Other Essays*, Monthly Review Press, 1972.

Anderson, Benedict: *Nacija zamišljena zajednica*, Beograd: Plato, 1998.

Andjelic, Neven: *Bosnia and Herzegovina - The End of A Legacy*, London: Franck Cass Publishers, 2003.

Andjelic, Neven: *Bosnia and Herzegovina - The End of A Legacy*, London: Franck Cass Publishers, 2003.

Apple, W. Michael: *Education and Power*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York: Routledge, 1995.

Apple, W. Michael: *Educating the „Right“ way - Markets, Standards, God and Inequality*, New York: RoutledgeFalmer, 2004.

Apple, W. Michael: *Ideology and Curriculum*, New York: RoutledgeFalmer, 2004.

Apple, W. Michael: *Official Knowledge: Democratic Education in Conservative Age*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York: Routledge, 2000.

Apple, W. Michael: *State and Politics of Knowledge*, New York: RoutledgeFalmer, 2003.

Asman, Jan: *Monoteizam i jezik nasilja*, Loznica: Karpos, 2009.

Assmann, Jan: *Kulturno pamćenje: Pismo, sjećanje i politički identitet u ranim visokim kulturama*, Zenica: Vrijeme, 2005.

Ballantine, H. Jeanne: *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*, 5<sup>th</sup> Edition, New Jersey: Prentice Hall, 2001.

Ball, J. Stephen: *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, New York: RoutledgeFalmer, 2004.

Banac, Ivo: *Nacionalno pitanje u Jugoslaviji 1918-1920 - Porijeklo, povijest, politika*, Zagreb: Globus, 1988.

Banks, Marcus: *Ethnicity: Antropological Construction*, New York: Routledge, 1996.

Barker, W. Philip: *Religious Nationalism in modern Europe: If God Be For Us*, New York: Routledge, 2008.

Barth, Fredrik: *Ethnic Groups and Boundaries - The Social Organization of Culture Difference*, Boston: Little, Brown and Company, 1969.

Bauman, Zygmunt: *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press, 2000.

Beck, Ulrich: *Moć protiv moći u doba globalizacije*, Zagreb: Školska knjiga, 2004.

Beck, Ulrich: *Šta je globalizacija?*, Zagreb: Vizura, 2003.

Becker, S. Gary: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Chicago: University Of Chicago Press, 1993.

Beiner, Ronald: *Theorizing Nationalism*, New York: State University of New York Press, 1999.

Benei, Veronique: *Manufacturing Citizenship - Education and Nationalism in Europe, South Asia and China*, New York: Routledge, 2008.

Berger, L. Peter i Thomas Luckmann: *Socijalna konstrukcija zbilje - Rasprava o sociologiji znanja*, Zagreb: Naprijed, 1992.

Bernstein, Basil: *Applied Studies Towards a Sociology of Language: Class, Codes and Control*, London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

Bibo, Ištvan: *Bijeda istočnoevropskih malih država*, Mostar: STATUS, 07/2005.

Bidileux, Robert i Ian Jeffries: *The Balkans - Post-Communist history*, London-New York: Routledge, 2007.

Billig, Michael: *Banal Nationalism*, London: Sage Publications, 1995.

Birch, Anthony: *Nationalism and National integration*, New York: Routledge, 1989.

Bourdieu, Pierre: *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Columbia: Columbia University Press, 1993.

Bourdieu, Pierre: *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, Stanford: Stanford University Press, 1998.

Bowles, Samuel i Herbert Gintis: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books, 1976.

Calhoun, Craig: *Nations matter: Culture, History and Cosmopolitan dream*, London-New York: Routledge, 2007.

Campbell, David: *Nacionalna dekonstrukcija: nasilje, identitet i pravda u Bosni*, Sarajevo: Forum Bosna, 2003.

Carmichael, Cathie: *Ethnic Cleansing on the Balkans: Nationalism and destruction of tradition*, New York: Routledge, 2002.

Carr, David: *Making Sense of Education - An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*, New York: RoutledgeFalmer, 2003.

Castells, Manuel: *The Power of Identity*, Volume II, 2<sup>nd</sup> Edition, Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

Chernilo, Daniel: *A Social theory of the Nation-State - The Political Forms of Modernity Beyond Metodological Nationalism*, New York: Routledge, 2007.

Cohen, P. Anthony: *Signifying Identities - Atrophological perspective on boundaries and contested values*, London-New York: Routledge, 2000.

Cohen, P. Anthony: *The Symbolic Construction of Community*, London: Routledge, 1985.

Cole, Mike: *Marxism and Educational Theory*, New York: Routledge, 2007.

Coward, Martin: *Urbicide - The Politics of urban destruction*, New York: Routledge, 2008.

Cubberley, P. Ellwood: *The History of Education*, The Project Gutenberg E-book, 2005.

Curren, Randall: *A Companion to the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

Cvijić, Jovan: *Balkansko poluostrvo i južnoslovenske zemlje I i II*, Beograd, 1922.

Cvitković, Ivan: *Konfesije u ratu*, Sarajevo-Zagreb: Svijetlo riječi i Interreligijska služba „Oči u oči“, 2004.

Čengić, Faris, Midhat Kapo, Dejan Vanjek: *Mirovni proces i upravljanje konfliktom: Sjeverna Irska i Bosna i Hercegovina*, Sarajevo: ACIPS, 2010.

Čolović, Ivan: *Politika simbola: Ogledi o političkoj antropologiji*, drugo ilustrovano izdanje, Beograd: Biblioteka XX vek, 2000.

Čurić, Hajrudin: *Muslimansko školstvo u BIH do 1918.*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1983.

Demaine, Jack: *Sociology of Education Today*, New York: Palgrave Macmillan, 2001.

Dewey, John: *Education and Democracy*, Pennsylvania: The Pennsylvania State University, Electronic Classics Series, 2001.

Dewey, John: *Experience and Education*, New York: Touchstone, 1997.

Divjak, Slobodan: *Nacija, kultura i građanstvo*, Beograd: Javno preduzeće Službeni list SRJ, 2002.

Doubt, Keith: *Sociologija nakon Bosne*, Sarajevo: Buybook, 2003.

Doumanis, Nicholas: *Inventing the Nation-Italy*, London: Arnold, 2001.

Durkheim, Emile: *Moral Education*, Glencoe: The Free Press, 1961.

Džaja, M. Srećko: *Bosna i Hercegovina u Austrougarskom razdoblju (1878-1918) - Inteligencija između tradicije i ideologije*, Zagreb-Mostar: Ziral, 2002.

Edwards, Richard i Robin Usher: *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*, New York: Routledge, 1994.

Ellwood, A. Charles: *Sociology and Modern Social Problems*, The Project Gutenberg E-book, 2002.

Eriksen, Hilan Tomas: *Etnicitet i nacionalitet*, Beograd: Biblioteka XX vek, 2004.

Eriksen, Hylland Thomas: *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*, London: Pluto Press, 1995.

Erlich, S. Vera: *Jugoslovenska porodica u transformaciji*, Zagreb: Liber, 1971.

Erlich, S. Vera: *U društvu sa čovjekom: Tragom njegovih kulturnih i socijalnih tekovina*, Zagreb: SNL, 1978.

Feinberg, Walter: *For Godness sake - Religious Schools and Education for Democratic Citizenry*, New York: Routledge, 2006.

Fenton, Steve, Stephen May: *Etnonational identities*, New York: Palgrave Macmillan, 2003.

Filandra, Šaćir: *Bošnjačka politika u XX stoljeću*, Sarajevo: Sejtarija, 1998.

Fočo, Salih: *Sociologija odgoja i obrazovanja*, Zenica: Dom štampe, 2003.

Foucault, Michel: *Society Must Be Defended: A Lectures at the College de France 1975-76*, New York: Picador, 2003.

Fraser, W. James: *Between Church and State: Religion and Public Education in Multicultural America*, New York: St. Martin's Press, 1999.

Gallagher, Tom: *Outcast Europe - The Balkans 1789-1989: From Ottomans to Milošević*, London-New York: Routledge, 2001.

Gellner, Ernest: *Culture, Identity and Politics*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Gellner, Ernest: *Nacije i nacionalizam*, Zagreb: Politička kultura, 1998.

Giddens, Anthony: *Sociologija*, 4. izdanje, Beograd: Ekonomski fakultet Beograd, 2003.

Gillispie, C. Charles: *Science and Polity in France: The Revolutionary and Napoleonic years*, Princeton University Press, 2004.

Golubović, Zagorka: *Ja i drugi - Antropološko istraživanje individualnog i kolektivnog identiteta*, Beograd: Republika, 1999.

Gone, Žak: *Obrazovanje i mediji*, Beograd: Clio, 1998.

Greenberg, D. Robert: *Language and Identity in the Balkans: Serbo-Croatian and Its Disintegration*, New York: Oxford University Press, 2004.

Grosby, Steven: *Nationalism - A very short introduction*, New York: Oxford University Press, 2005.

Grosby, Steven i Athena S. Leoussi: *Nationalism and Ethnosymbolism- History, Culture and Ethnicity in the formating of Nations*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

Gross, Mirjana: *Povijest pravaške ideologije*, Zagreb: Institut za hrvatsku povijest, 1973.

Gutmann, Amy: *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.

Habermas, Jurgen: *Borba za priznanje u ustavnim demokratskim državama*, Sarajevo: Međunarodni centar za mir, 1996.

Habermas, Jurgen: *Javno mijenje - istraživanje u oblasti jedne kategorije građanskog društva*, Beograd: Kultura, 1966.

Hangi, Anton: *Život i običaji muslimana u Bosni i Hercegovini*, Drugo znatno povećano i ispravljeno izdanje, Sarajevo: Naklada Danijela A. Kajona, 1906.

Hansen, A. Kirsten et al.: *Obrazovanje i kultura demokratije* (Sarajevo: Children's Resources International, 1999.), predgovor: Vaclav Havel

Haralambos, Michael i Holborn Martin: *Sociology - Themes and Perspectives*, 7<sup>th</sup> Edition, London: Collins, 2008.

Hearn, Johnatan: *Rethinking Nationalism - A Critical Introduction*, New York: Palgrave Macmillan, 2006.

Hiber-Simović, Ivana: *Savet Evrope i kulturna prava*, Beograd: Centar za anti-ratnu akciju, 2002.

Hirst, Paul: *Phylosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Routledge, 1998.

Hobsbaum, Erik: *Nacije i nacionalizam od 1780 - program, mit, stvarnost*, Beograd: Filip Višnjić, 1996.

Hobsbawm, J. Eric: *The Age of Capital 1848-1875*, London: Abacus, 1975.

Hobsbawm, J. Eric: *The Age of Empire 1875-1914*, New York: Vintage Books, 1989.

Illich, Ivan: *Deschooling Society*, London: Penguin, 1971.

Imamović, Mustafa: *Historija Bošnjaka*, 2. izdanje, Sarajevo: Preporod, 1998.

Imamović, Enver: *Porijeklo i pripadnost stanovništva Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: Kaligraf, 1998.

Izetbegović, Alija: *Problem islamskog preporoda/Islamska deklaracija*, Knjiga 001, Izabrana djela, Sarajevo: Oko, 2005.

James, Paul: *Globalism, Nationalism, Tribalism*, London: SAGE Publications Ltd, 2006.

Jelavich, Charles: *Južnoslavenski nacionalizmi: Jugoslovensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914.*, Zagreb: Globus, 1992.

Jenks, Cris: *Cultural Reproduction*, London-New York: Routledge, 2003.

Jukić, Frano Ivan: *Putopisi i istorisko-etnografski radovi*, Sarajevo: Svjetlost, 1953.

Juzbašić, Dževad: *Politika i privreda u Bosni i Hercegovini pod Austrougarskom upravom*, Sarajevo: ANU BiH, 2002.

Kapetanović-Ljubušak, Mehmed beg: *Budućnost ili napredak muhamedovaca u Bosni i Hercegovini*, reprint, Sarajevo: Tiskara Spindlera i Loschnera, 1893.

Karić, Vladimir: *Srbija: Opis zemlje, naroda i države*, Beograd: Kraljevsko-srpska državna štamparija, 1887.

Kennedy, D. Michael: *Cultural Formations of PostCommunism: Emancipation, Transition, Nation and War*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2002.

Klaić, Nada: *Srednjovjekovna Bosna*, Zagreb: Eminex, 1994.

Klaić, Vjekoslav: *Bosna: Podatci o zemljopisu i poviesti Bosne i Hercegovine*, Zagreb: Matica Hrvatska, 1878.

Kordić, Snježana: *Jezik i nacionalizam*, Zagreb: Durieux, 2010.

Kraljačić, Tomislav: *Kalajev režim u Bosni i Hercegovini (1882.-1903.)*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1987.

Kukić, Slavo Slavko i Franjo Kožul: *Država i nacija: Bosna i Hercegovina - posljednji etapni prostor konsolidacije Europe*, Mostar-Sarajevo: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Mostaru, 1999.

Kymlicka, Will: *Politics in the Vernacular- Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, New York: Oxford University Press, 2001.



Kymlicka, Will i William M. Sullivan: *The Globalization of Ethics: Religious and Secular Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Lerotić, Zvonko: *Nacija*, Zagreb: Kulturni radnik, 1977.

Levinger, Matthew: *Enlightened Nationalism - The Transformation of Prussian Political Culture 1806-1848*, Oxford University Press, 2000.

Levi-Strauss, Claude: *Myth and Meaning*, London: Routledge Classics, 2001.

Levi-Stros, Klod: *Divlja misao*, drugo izdanje, Beograd: Nolit, 1978.

Malešević, Siniša: *Identity as ideology: Understanding Ethnicity and Nationalism*, New York: Palgrave Macmillan, 2006.

Malešević, Siniša: *Sociology of Ethnicity*, London: SAGE Publications Ltd., 2004.

Malcom, Noel: *Povijest Bosne: kratki pregled*, Erasmus, Zagreb, 1995.

Mannheim, Karl: *Ideologija i utopija*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo, Zagreb, 2007.

Marx, Karl: *Kapital*, Beograd: BIGZ, 1979.

Marx, W.Antony: *Faith in Nation - Exclusionary Origin of Nationalism*, New York: Oxford University Press, 2003.

Matković, Hrvoje: *Povijest Nezavisne Države Hrvatske*, drugo dopunjeno izdanje, Zagreb: Naklada Pavičić, 2002.

McCron, David: *Sociology of Nationalism*, London-New York: Routledge, 1998.

McKnight, Douglas: *Schooling, The Puritan Imperative and the Modeling of an American National Identity*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2008.

Miller, J.Nicholas: *Serb Politics in Croatia Before First World War*, University of Pittsburgh Press, 1997.

Milosavljević, Olivera: *U tradiciji nacionalizma ili stereotipi srpskih intelektualaca XX veka o "nama" i "drugima"*, Ogledi br. 1, Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, 2002.

Moore, Alex: *Schooling, Society and Curriculum*, London-New York: Routledge, 2006.

- Murvar, Vatroslav: *Na izvorima srpskih neistina*, Zagreb: Croatiaprojekt, 1999.
- Nairn, Tom i Paul James: *Global Matrix: Nationalism, Globalism and State-Terrorism*, London: Pluto Press, 2005.
- Nola, Robert i Gurol Izrik: *Phylosophy, Science, Education and Culture*, Dordrecht: Springer, 2005.
- Obradović-Popović, Olga: *Kakva i kolika država: Ogledi o političkoj i društvenoj istoriji Srbije XIX-XXI veka*, Ogledi br. 12, Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, 2008.
- Okey, Robin: *Taming Balkan Nationalism - The Habsburg „Civilizing Mission” in Bosnia, 1878 - 1914*, Oxford University Press, 2007.
- Palmer, A. Joy: *Fifthy major thinkers on Education - from Confucius to Dewey*, London-New York: Routledge, 2001.
- Papić, Mitar: *Hrvatsko školstvo u Bosni i Hercegovini do 1918. godine*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1982.
- Papić, Mitar: *Istorija srpskih škola u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1978.
- Papić, Mitar: *Školstvo u Bosni i Hercegovini za vrijeme Austrougarske okupacije*, Sarajevo: Veselin Masleša, 1972.
- Papić, Žarko: *Bosna i Balkan: Mogućnosti i uslovi oporavka*, Sarajevo: Forum Bosnae, 2002.
- Parsons, Carl: *Education, Exclusion and Citizenship*, London-New York: Routledge, 1999.
- Perica, Vjekoslav: *Balkan Idols - Religion and Nationalism in Yugoslav States*, New York: Oxford University Press, 2002.
- Perotti, Antonio: *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa, 1995.
- Pešić, Vesna: *Serbian nationalism and the origins of Yugoslav crises*, The United States Institute for Peace, 1996.
- Popkewitz, Thomas: *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*, New York: Teachers College Press, 1998.

Popov, Nebojša: *Jugoslavija pod naporom promena- dvanest ogleda 1968.-1990.*, Beograd: GECA KON, 1990.

Pratt, Jeff: *Class, Nation and Identity: The Anthropology of Political Movements*, London: Pluto Press, 2003.

Prelog, Milan: *Povijest Bosne od najstarijih vremena do propasti Kraljevstva*, Sarajevo: Naklada J. Studničke i druge, 1910.

Prelog, Milan: *Povijest Bosne u doba Osmanlijske vlade II dio od 1739-1878*, Sarajevo: Naklada J. Studničke i druge, 1910.

Purivatra, Atif: *Jugoslovenska Muslimanska Organizacija u političkom životu Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca*, drugo izdanje, Sarajevo: Svjetlost, 1977.

Ramet, P. Sabrina: *Thinking about Yugoslavia: Scholarly Debates about Breakup and wars in Bosnia and Kosovo*, Cambridge University Press, 2005.

Reisner, H. Edward: *Nationalism and Education Since 1789: A Social and Political History of Modern Education*, New York: The MacMillian Company, 1929.

Retallack, James: *Imperial Germany 1871-1914*, Oxford University Press, 2008.

Riđanović, Midhat: *O Bosanskome jeziku, o propadanju Bosne i ...o vama*, Sarajevo: Zalihica 2009.

Rivera, Joseph de: *Handbook on Building Cultures of Peace*, New York: Springer, 2009.

Rogers, Alan: *Non-formal Education - Flexible Schooling or Participatory Education?*, New York: Springer, 2005.

Rury, L. John: *Education and Social Change: Themes in the History of American Schooling*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2005.

Sarajlić, Eldar: *Kultura kulture - Etnicitet, postmodernost i politika*, Mostar: Biblioteka Status, 2010.

Searly-White, Joshua: *The Psychology of Nationalism*, New York: Palgrave, 2001.

Sekulić, Božidar: *Individuum i nasilje - 1991.: Otvorena pisma protiv rata*, Sarajevo: Rabic, 2006.

Skarić, Vladislav: *Izabrana djela: Sarajevo i njegova okolina od najstarijih vremena do Austrougarske okupacije*, I , Sarajevo: Veselin Masleša, 1985.

Smit, D. Antoni: *Nacionalni identitet*, Beograd: Biblioteka XX vek, 1998.

Smith, D. Anthony: *Nacionalizam i modernizam*, Zagreb: Fakultet političkih znanosti Zagreb, 2003.

Spencer, Herbert: *The Study of Sociology*, London: Henry S. King & Co., 1873.

Spencer, Philip i Howard Wollman: *Nationalism - A Critical Introduction*, London: SAGE Publications, 2002.

Starčević, Ante: *Nekolike uspomene*, Zagreb: Tisak narodne tiskarne, 1870.

Stradling, Robert: *Kako predavati historiju Evrope 20. vijeka*, Sarajevo: Council of Europe Publishing, 2001.

Šešelj, Vojislav: *Ideologija srpskog nacionalizma*, drugo izdanje, Beograd: Velika Srbija a.d., 2002.

Šurmin, Đuro: *Hrvatski preporod*, knjiga II od godine 1836. do 1843., Zagreb: Tisak Dioničke Tiskare, 1904.

Taylor, Charles: *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, New Jersey: Princeton University Press, 1994.

Tepavac, Mirko: *Demokratija ili despotija*, Zrenjanin: Građanska čitaonica Banat, 1994.

Tešić, Vladeta: *Sto godina prosvetnog zavoda Srbije 1880. - 1980.*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1980.

Tismaneanu, Vladimir: *Fantasies of Salvation - Democracy, Nationalism and Myth in Post-Communist Europe*, New Jersey: Princeton University Press, 1998.

Torres, Carlos Alberto: *Sociology of Education: Emerging Perspectives*, New York: State University of New York Press, 1998.

Torsti, Pilvi: *Divergent Stories, Convergent Attitudes: A study on presence of history, history textbook and thinking of youth in post-war Bosnia and Herzegovina*, Helsinki: Kustannus Oy Taifuuni, 2003.

Tuđman, Miroslav i Ivan Bilić: *Istina o Bosni i Hercegovini: Planovi, sporazumi, izjave o ustavnom ustrojstvu Bosne i Hercegovine 1991. - 1995.*, Zagreb, 2005.

Uzelac, Gordana i Atsuko Ichijo: *When is the Nation? Toward an understanding of theories of nationalism*, London-New York: Routledge, 2006.

Vajzović, Hanka: *Jezik i nacionalni identiteti*, Sarajevo: FPN, 2008.

Vahtel, Endru Baruh: *Stvaranje nacije, razaranje nacije*, Beograd: Stubovi kulture, 2001.

Watford, Geoffrey i W.F.S. Pickering: *Durkheim and Modern Education*, London-New York: Routledge, 1998.

Weis, Louis, Cameron McCarthy, Greg Dimitraidis: *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education*, London-New York: Routledge, 2006.

Whitty, Geoff: *Making Sense of Education Policy: Studies in Sociology and Politics of Education*, London: Paul Chapman Publishing Ltd., 2002.

Whitty, Geoff: *Sociology and School Knowledge*, London: Methuen & Co. Ltd., 1985.

Woods, A. Philip i Glenys J. Woods: *Alternative Education for the 21st Century: Philosophies, Approaches, Visions*, New York: Palgrave Macmillan, 2009.

Žiga, Jusuf: *Tradicija Bosne koju su izdali*, Sarajevo: VKBI, 2001.

## **Zbornici, udžbenici, priručnici i enciklopedije:**

Barton, Len: *Education and Society: 25 years of British Journal of Sociology of Education*, (Education Heritage Series), London: Routledge, 2006.

Biserko, Sonja: *Proces Vojislavu Šešelju: Raskrinkavanje projekta Velika Srbija*, Beograd: Biblioteka Svedočanstva, 2009.

Centar za promociju civilnog društva: *Privatizacija i njene socijalne konsekvence* - zbornik radova, Sarajevo: Centar za promociju civilnog društva, 1999.

Centar za istraživački, stvaralački i građanski angažman „Grad“: *Kultura i obrazovanje u BiH: Na tragu novih politika* - zbornik radova, Tuzla: Centar za istraživački, stvaralački i građanski angažman „Grad“, 2005.

Centar za istraživanje etniciteta Fridrih Ebert Stiftung : *Perspektive multikulturalizma u državama Zapadnog Balkana* - zbornik, Beograd: Centar za istraživanje etniciteta Fridrih Ebert Stiftung, 2004.

Centar za civilno-vojne odnose: *The Violent Dissolution of Yugoslavia - causes, dynamics and effects*, zbornik, Beograd: Centar za civilno-vojne odnose, 2004.

CDRSEE: *Istorijska čitanka 3 - Balkanski ratovi*, Nastava istorije jugoistočne Evrope - Dodatni nastavni materijali, Beograd: CDRSEE, 2005.

Daiute, Colette, Zeynep Beykont, Craig Smith-Higson, Larry Nucci: *International Perspectives on Youth Conflict and Development*, Oxford University Press, 2006.

*Druga čitanka za pučke škole u Bosni i Hercegovini s gramatičkim dodatkom*, Sarajevo: Naklada Zemaljske vlade, 1887.

FPN: *Godišnjak Fakulteta političkih nauka Sarajevo 2006.*, Sarajevo: FPN, 2006.

FPN: *Godišnjak Fakulteta političkih nauka Sarajevo 2007.*, Sarajevo: FPN, 2007.

Forum Bosnae: *Univerzalizam i pripadanje*, zbornik, Sarajevo: Forum Bosnae, 2002.

Forum Bosnae: *Zbornik Forum Bosnae br. 18/02*, Sarajevo: Forum Bosnae, 2002.

*Human Capital and Institutions: A Long run view*, Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

*Globalization and Education*, Berlin-New York: Walter de Gruyter Publishing, 2005.

*Globalization and Nationalism in Education - World Yearbook on Education 2005.*, London: RoutledgeFalmer, 2005.

Jović, Mihailo: *Srpska istorija sa slikama za IV razred osnovne škole*, II, Beograd: Štamparija Velimir Valožić, 1913.

Karić, Vladimir: *Zemljopis za niže razrede srednjih škola*, Beograd: Državna štamparija, 1883.

Klaić, Vjekoslav: *Hrvatska povjesnica za više djevojačke škole i liceje*, Zagreb: Kraljevska zemaljska tiskara, 1894.

Motyl, J.Alexander: *Encyclopedia of nationalism vol 2.*, San Diego: Academic Press, 2000.

Mrše, Snježana, Danijela Petrović, Radmila Gošivić, Milena Jerotijević: *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje - Bazični priručnik za nastavnike/ce*, Beograd: grupa MOST, 2007.

Mrše, Snježana, Radmila Gošović: *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*, Beograd: grupa MOST i Fond za otvoreno društvo, 2007.

Petranović, Branko, Momčilo Zečević: *Jugoslovenski federalizam: Ideje i stvarnost - Tematska zbirka dokumenata, I tom: 1914-1943*, Beograd: Prosveta, 1987.

Press centar ARBiH: *Bosna i Hercegovina od najstarijih vremena do kraja drugog svjetskog rata*, Sarajevo: Press centar ARBiH, 1994.

Protić M., Ljubomir i Vladimir D. Stojanović: *Srpska čitanka za IV razred osnovnih škola u Kraljevini Srbiji*, 7. izdanje, Beograd: Državna štamparija, 1907.

Provenzo, S. Eugene i John P. Renaud: *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, vol. 1-3, SAGE Publications, 2009.

Rešidagić, Ešref Kenan: *Problemi djece i omladine u kontekstu ljudskih prava u Bosni i Hercegovini*, Sarajevo: Rabic, 2006.

Stover, Eric, Harvey M. Weinstein: *My Neighbor, My Enemy: Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity*, Cambridge University Press, 2004.

*The New Bosnian Mosaic: Identities, Memories and Moral Claims in Post-War Society*, ASHGATE ebooks, 2007.

Truong, Nhung, Aaron Benavot, Cecilia Braslavsky: *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education*, (CERC Studies in Comparative Education), Dordrecht: Springer, 2007.

Vardar: Kalendar, Beograd: Kolo srpskih sestara, 1908.

Vukićević, Milenko: *Istorija srpskog naroda za srednje škole*, knjiga I, Beograd: Štamparija „Dositej Obradović“, 1904.

Vukićević, M. Milenko: *Istorija srpskog naroda za srednje škole*, knjiga II, Beograd: Nova štamparija „Davidović“, 1912.

Zajda, Joseph: *Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms*, New York: Springer, 2010.

Young, Mitchell, Eric, Zuelow, Andreas Sturm: *Nationalism in global era: The Persistence of Nations*, New York: Routledge, 2007.

## Članci i tekstovi:

Abazović, Dino i Sarah Warshauer Freedman: *Growing Up During Balkan Wars of the 1990s* str. 57-72 U: *International Perspectives on Youth Conflict and Development*, Oxford University Press, 2006.

Abazović, Dino: *Ponovno razmatranje ideologije, etniciteta i uloge religije u Bosni i Hercegovini*, Godišnjak, Sarajevo: FPN, 2006.

Ajdukovic, Dean, Dino Djipa, Harvey M. Weinstein: *Public education and social reconstruction in Bosnia and Herzegovina and Croatia*” str. 226-247, U: *My Neighbor, My Enemy: Justice and Community in the Aftermath of Mass Atrocity*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Alexiadou, Nafsika: *Europeanization and education policies* u *World Year Book on Education*, 2005.

Apple, Michael W.: *Consuming the Other: Whiteness, Education, and Cheap French Fries*. U Fine, Michelle, Lois Weis, Linda Powell, Mun Wong ur.: *Off White: Readings on Race, Power, and Society*, New York: Routledge, 1997.

Arnason, P. Johann: *Nationalism, Globalization and Modernity*, “Theory, Culture & Society”, Vol. 7., 1990.

Atanacković, Petar: *Religijsko obrazovanje u javnom školstvu - Prilog razmatranju problema ideološke ofanzive crkve u društvima u tranziciji*, Divaded God Project of intercultural dialog, 2007-2008.

Bakke, Elizabeth: *How Voluntary is National Identity?*, 8. National Political Science Conference, Tromsø, 2000.

Beck, Ulrich: *How not to become museum piece*, “The British Journal of Sociology”, Vol. 56, Issue 3, 2005.



Beck, Ulrich: *The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity*, "British Journal of Sociology", Vol. 51, Issue 1 (January/March 2000) str. 79-105

Beck, Ulrich: *Toward a New Critical Theory with a Cosmopolitan Intent*, "Constellations", Vol. 10, No 4, 2003. str. 453-468

Beck, Ulrich, Wolfgang Bonss, Christop Lau: *The Theory of Reflexive Modernization - Problematic, Hypotheses and Research Programme*, "Theory, Culture & Society", Vol. 20(2), 2003., str. 1-33

Bećirević, Majda: *Škole u BiH znaju kako uključiti Romsku djecu*, Fond otvoreno društvo BiH, Program podrške istraživanjima u oblasti javnih politika, 2006-2007.

Berger, L. Patrick i Thomas Luckman: *Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge - Society as a Human Product*, Anchor books, 1966., str. 51-55 i 59-61

Bilig, Michael: *Styding Nationalism as everyday Ideology*, "Papers on Social representations", Vol. 2 (1), 1993., str. 40-43

Bowles, Samuel i Herbert Gintis: *Schooling in Capitalist America Revisited*, 2001.

Brubaker, Rogers i Frederick Cooper: *Beyond „identity“*, "Theory and Society", Vol. 29, No. 1. (Feb., 2000.), str. 1-47

Busch, Brigitta i Jürgen Schick: *Educational materials Reflecting Heteroglossia: Disinventing Ethnolinguistic Differences in Bosnia and Herzegovina*, U: *Disinventing and reconstituting languages*, Toronto: Multilingual Matters LTD., 2007.

Cifrić, Ivan: *Raznolikost kultura kao vrijednost*, "Socijalna ekologija", Vol. 16, No. 2-3, 2007., str. 185-214

Dervišbegović, Muhamed: *Zadaci škole u socijalizaciji djece s poremećajima ponašanja*, Godišnjak, Sarajevo: FPN

Do-Hah, Chong i Martin Jeffry: *Toward Synthesis of Conflict and Integration Theories of Nationalism*, "World Politics", Vol. 27, No. 3 (Apr. 1975.), str. 361-386

Derić, Gordana: *Nasilje u društvenom pamćenju - Intima hrvatske i srpske javnosti povodom operacije Oluja*, rad u okviru projekta *Spinning out of control: rhetoric and violent conflict. Representations of 'self' - 'other' in the Yugoslav successor states*, UDK: 316.647: 82.085

Eco, Umberto: *Ur-fašizam*, "(sic!) - časopis za po-etička istraživanja i djelovanja", br. 3, Sarajevo, str. 121-126

Elkind, David: *Educational reform: Modern and Postmodern*, "Holistic Education Review", 1994.

Eriksen, Hylland Thomas: *Place, kinship and the case for non-ethnic nations*, "Nations and Nationalism" 10. (1/2), 2004., str. 49-62, ASEN

Filandra, Šaćir: *Nacija ili zajednica - Protivrječnosti bošnjačkog nacionalnog razvoja*, Godišnjak Sarajevo: FPN, 2006.

Foucault, Michel: *O znanju i moći*, predavanje na College de France, 1976.

Freedman Warshauer, Sarah, Dinka Corkalo, Naomi Levy, Dino Abazovic, Bronwyn Leebaw, Gewirth, Alan: *The moral basis of Liberal Education*, "Studies in Philosophy and Education", Vol.13, 1994., str. 111-124

Jafferlot, Christophe: *For a Theory of Nationalism*, "Research in Question" (RiQ), No. 10 (juni 2003.)

*Kako se dijelila Bosna*, BH Dani, broj 671 (22.4.2010.), str. 32-34

Kasapović, Mirjana: *Metodološki problem i kritike konsocijacijske demokratije u Bosni i Hercegovini*, "Status", br. 12, 2007.

Karadžić, S. Vuk: *Srbi svi i svuda - Kovčežić za istoriju, jezik i običaje Srba sva tri zakona*, napisano 1836., štampano u Beču 1849.

Kramer, Llyod: *Historical Narratives and Meaning of the Nationalism*, "Journal of the History of Ideas", Vol. 58, No. 3 (Jul., 1997.), str. 525-545

Kaufmann, Eric: *Liberal Ethnicity: Beyond Liberal Nationalism and minority Rights*, "Ethnic and Racial Studies", vol. 23, no. 6. (2000), str. 1086-1119

Kohl, L.Philip: *Nationalism and Archaeology: On the Constructions of Nations and the Reconstructions of the Remote past*, "Annual Review of Anthropology", Vol. 27, 1998., str. 223-246

- Korunić, Petar: *Nacije u srednjem vijeku*, Usp. "Povijesni prilozi", Zagreb, 2004.
- Markus, Tomislav: *Društveni pogledi Ante Starčevića*, "ČPS", br. 3, Zagreb, 2009., str. 827-848
- Marković, Jelena: *(Re)konstrukcija identiteta u udžbeničkoj produkciji: Analiza sadržaja udžbenika za prva četiri razreda osnovne škole od 1945 do danas*, Nar. umjet. Zagreb 43/2, 2006., str. 67-94
- Međedović, Šefko: *Multikultura i demokratija*, Godišnjak, Sarajevo: FPN, 2006.
- Menon, Mambillikalathil Govind Kumar: *Globalisation and Education - An overview* U: *Globalization and Education*, Berlin-New York: Walter de Gruyter Publishing, 2005.
- Milosavljević, Olivera: *Upotreba autoriteta nauke: Javna politička delatnost Srpske akademije nauka i umetnosti (1986. - 1992.)*, Časopis „Republika / rubrika „Ogledi“, br. 1, Beograd (31.7.1995.)
- Mujkić, Asim: *Etno-politički diskurs Etnopolisa*, Godišnjak, Sarajevo: FPN, 2006.
- Mujkić, Asim: „Zatvorenikova dilema“ i njene implikacije u etnopolitici Bosne i Hercegovine”, Godišnjak, Sarajevo: FPN, 2007.
- Lučić, Ivo: *Politička i medijska revizija prošlosti u Bosni i Hercegovini*, "Status", br. 11, (proljeće 2007.)
- Pašalić-Kreso, Adila: *Minority inclusion and majority rules - The System of education in BiH as a paradigm of political violence on education*, "Current Issues in Comparative Education", Teachers College, Columbia University, 2002.
- Pašalić-Kreso, Adila: *Ustav i obrazovanje u BiH*, Fond Otvoreno društvo, Bosna i Hercegovina, 2004.
- Piper, Laurence: *Nationalism without Nation: The rise and fall of Zulu nationalism in South Africa's transition to democracy 1975-99*, "Nations and Nationalism", 80. (1), 2002., str. 73-94, ASEN
- Pollock, Graham: *Civil Society Theory and Euro-Nationalism*, "Studies In Social & Political Thought", Issue 4 (March 2001), str. 31-56
- Radnitz, Scott: *The tyranny of small differences: The relationship of ethnic diversity and democracy in former socialist block*, Demokratizatsiya, 2004.

Ram, Haggay: *The Immemorial Iranian nation? School textbooks and historical memory in post-revolutionary Iran*, "Nations and Nationalism", 6. (1), 2000., str. 67-90, ASEN

Sekulić, Božidar: *Mir i rat u BiH - Od negativnog ka pozitivnom miru*, Godišnjak, Sarajevo: FPN, 2006.

Selwyn, Neil: *The „new“ connectivities of digital education*, U: Apple, M., Armand Gandin, L., Ball, S., ur.: *International Handbook of the Sociology of Education*, London: Routledge, 2009.

Strauss, Leo: *What is Liberal Education?*, An Address Delivered at the Tenth Annual Graduation Exercises of the Basic Program of Liberal Education for Adults June 6<sup>th</sup>, 1959.

Subotić, Milan: *Male nacije: Hrohova tipologija nacionalnih pokreta*", tekst u okviru projekta *Prosvjećenost u evropskom, regionalnom i nacionalnom kontekstu: istorija i savremenost*, Filozofija i društvo 2/2006., UDK: 323.1:316.356.4

Subotić, Milan: *Crno-beli svet - Prilog istoriji dualnih tipologija nacionalizma*, Rad u okviru projekta Instituta za filozofiju i društvenu teoriju (br. 2156), Filozofija i društvo 1/XXVI, UDK 323.1: 316.356.4

Tanović, Lamiya: *Reforma visokog obrazovanja u BiH - Bolonjski proces*, Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu, American Council for International Education

Vajzović, Hanka: *Jezik i nacionalni odnosi u Bosni i Hercegovini - identitet jezika i determinante jezičkih identiteta*, Godišnjak, Sarajevo: FPN, 2006.

Vrcan, Srđan: *Savremeni prijepori oko Sociologije: Ulrich Beck, Zygmund Bauman i Ernest Gellner*, "Revija za sociologiju", Vol XXXVI, No 3-4, str.157-169, UDK 316.74:316.

Zubaida, Sami: *Islam and Nationalism: Continuities and contradictions*, "Nations and Nationalism", 10. (4.), 2004., str. 407-420, ASEN

Žanić, Ivo: *Hajduci, Kmetovi, Askeri i Vitezovi: Simbolični identiteti JNA i postjugoslovenskih vojski*, "Polemos - Časopis za interdisciplinarna istraživanja rata i mira", br. 1, 1998.

Žiljak, Tihomir: *Načelo građanstva i obrazovanje odraslih*, "Politička misao", Zagreb, Vol XXXIX, br. 1, 2002., str. 109-127

Walaszek, Adam: *Ferocious Enemies and Noble Heroes: Images of "Us" and "Them" in Polish American Textbooks (until the 1930's)*, "Politička misao", Migracijske i etničke teme, 19, 4, str. 433-449, Zagreb, 2003.

Williams, Jr M. Robin.: *Sociology of Ethnical Conflict*, "Annual Review of Sociology", Vol. 20, 1994., str. 49-79

### **Istraživanja, izvještaji i dokumenti:**

Bartulin, Nevenko: *Ideology of Nation and Race: The Croatian Ustasha regime and its politic toward minorities in NDH 1941-1945*, Sydney: University of New South Wales, doktorska disertacija, 2007.

Bećirević, Majda: *Inkluzija Romske djece u BiH: Osnovne poteškoće i kako ih prevazići*, Fond otvoreno društvo BiH, Program podrške istraživanjima u oblasti javnih politika 2006-2007.

Centar za promociju civilnog društva: *Nezaposlenost u BiH - analiza*, Centar za promociju civilnog društva, 2007.

*Deklaracija Mreže Mladih za Promjene o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini*, 2007.

*Daytonski mirovni sporazum, Anex IV: Ustav Bosne i Hercegovine*, 1995.

Duilović, Daria: *Bolonjski proces naspram „vitalnog nacionalnog interesa“: reforma visokog obrazovanja i europske integracije u BiH*, Sarajevo: Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2005.

EQA/OKO - osiguranje kvaliteta obrazovanja u BiH: *Izvještaj o nastavnim planovima i programima za devetogodišnje osnovne škole u Bosni i Hercegovini*, oktobar 2009.

Fondacija lokalne demokratije: *Analiza provedbe kriterija za školske nazive i obilježja*, Sarajevo: Fondacija lokalne demokratije, avgust 2008.

Fond otvoreno društvo BiH: „Projekat “Model za sistemske promjene u srednjoškolskom obrazovanju” - Organizacija škole i menadžment: Analiza potreba, FOD BiH, 2001.

Fond otvoreno društvo BiH: *Projekat “Model za sistemske promjene u srednjoškolskom obrazovanju” - Profesionalna obuka i usavršavanje nastavnika: Analiza potreba*, FOD BiH, 2001.

Fond otvoreno društvo BiH: *Oblikovanje novog obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini: Projekat „Model za sistemske promjene u srednjoškolskom obrazovanju“*, FOD BiH, 2004.

Fond otvoreno društvo BiH: *Čemu učimo našu djecu - analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, Program podrške obrazovanju, FOD BiH, 2007.

*Funkcionalni pregled sektora obrazovanja u Bosni i Hercegovini: Završni izvještaj*, IBF međunarodni konsalting u suradnji sa Britanskim vijećem u okviru CARDS programa Evropske unije za Bosnu i Hercegovinu, mart 2005.

Garašanin Ilija: *Načertanija*, 1844.

Gallup Balkan Monitor Report, decembar 2008.

Huskić, Sanel: *Razvoj ljudskih resursa u BiH - Kako pokrenuti stagnirajući razvoj*, Fond otvoreno društvo BiH - Program podrške istraživanjima u oblasti javnih politika 2007-2008., 2008.

*Izvještaj o kvaliteti visokog obrazovanja u BiH-Rezultati istraživanja putem fokus grupa*, PRIZMA istraživanje za Centar za istraživačko novinarstvo, 2005.

ICVA: *Izvještaj nevladinih organizacija o toku implementacije Razvojne strategije BiH u oblasti obrazovanja, socijalne zaštite i okoliša - mart 2004. - decembar 2004.*, Sarajevo: ICVA, 2004.

Kilborn, Emily: *The Politics of Language in Europe: Case Studies in Scots, Occitan, Moldovan and Serbo-Croatian*, European Studies, Middlebury College, doktorska disertacija, 2007.

Komisija za izradu smjernica koncepcije novih udžbenika geografije za osnovne i srednje škole u Bosni i Hercegovini: *Smjernice za pisanje i ocjenu udžbenika geografije za osnovne i srednje škole u BiH*, 2005.

Komisija za izradu smjernica koncepcije novih udžbenika istorije za osnovne i srednje škole u Bosni i Hercegovini: *Smjernice za pisanje i ocjenu udžbenika istorije za osnovne i srednje škole u BiH*, 2005.

*Memorandum SANU*, 1986.

Ministarstvo civilnih poslova BiH: *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja*

Ministarstvo civilnih poslova BiH: *Pravilnik o pravilima i načinu registracije zajednica srednjih stručnih škola Bosne i Hercegovine*, 2008.

Ministarstvo civilnih poslova BiH, Misija OSCE-a u BiH: *Izvještaj radne grupe za analizu fenomena „dvije škole pod jednim krovom“*, april 2009.

Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH: *Prvi izvještaj Bosne i Hercegovine Komitetu za prava djeteta*, 2001.

Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH: *Akциони plan za djecu Bosne i Hercegovine*, 2002.

Ministarstvo obrazovanja Kantona Sarajevo: *Nastavni plan za treći razred devetogodišnje osnovne škole*, 2005.

Misija OSCE-a u BiH: *Pregled odabranih izvještaja o obrazovanju u BiH 2004-2005*, Misija OSCE-a u BiH

Misija OSCE-a u BiH: *Pokretanje debate: „Poštuje li BiH svoje međunarodne obaveze na polju obrazovanja - pitanja za građane BiH“*, Misija OSCE-a u BiH, 2005.

Misija OSCE-a u BiH: *Pregled rezultata istraživanja javnog mišljenja o kvaliteti obrazovanja u BiH*, Misija OSCE-a u BiH, decembar 2006.

Misija OSCE-a u BiH: *Školski odbori u BiH: Mogući zagovornici promjena i odgovornog stava u obrazovanju - Izvještaj o stanju na terenu*, Misija OSCE-a u BiH, 2006.

Misija OSCE-a u BiH/ ODIHR: *Toledo - Vodeća načela o podučavanju o religijama i vjerovanjima u državnim školama*, Misija OSCE-a u BiH/ ODIHR, 2007.

Misija OSCE-a u BiH: *Upisna područja škola u BiH - Ko kroji i prekraja upisna područja? - Izvještaj o stanju na terenu*, Misija OSCE-a u BiH, 2007.

Misija OSCE-a u BiH: *Iskustva stečena kroz reformu obrazovanja u Brčkom*, izvještaj, Misija OSCE-a u BiH, 2007.

Misija OSCE-a u BiH: *Ko kroji i prekraja upisna područja: Upisna područja u Bosni i Hercegovini - Izvještaj o stanju na terenu*, Misija OSCE-a u BiH, septembar 2007.

Misija OSCE-a u BiH: *Manjkavosti sistema: Upisivanje u školu i pohađanje nastave u BiH - Izvještaj o stanju na terenu*, Misija OSCE-a u BiH, 2007.

Misija OSCE-a u BiH: *Na putu ka vjerskom suživotu i razumijevanju u BiH: Izvještaj o provedbi pilot projekta Kultura religija*, Misija OSCE-a u BiH, 2007.

Misija OSCE-a u BiH: *Prosvjetni inspektori - zanemarena služba: Uvid u status koji imaju prosvjetni inspektori u BiH, kao i u aktivnosti koje oni obavljaju - Izvještaj o stanju na terenu*, Misija OSCE-a u BiH, 2007.

Misija OSCE-a u BiH: *Izvještaj sa seminara za nastavnike istorije*, Misija OSCE-a u BiH, 2008.

Misija OSCE-a u BiH: *Dodatak Izvještaju radne grupe za analizu fenomena „dvije škole pod jednim krovom“*, Misija OSCE-a u BiH (3. februar 2010.)

*Nezaposlenost mladih u BiH: Istraživanje javnog mijenja*, PRIZMA istraživanja, juni 2005.

Odbor za koordinaciju privremenog sporazuma o zadovoljavanju posebnih potreba i prava djece povratnika: *Izvještaj o provedbi kriterija za nazive škola i školske simbole*, 2006.

Odbor za koordinaciju privremenog sporazuma o zadovoljavanju posebnih potreba i prava djece povratnika: *Izvještaj o provedbi kriterija za nazive škola i školske simbole*, 2007.

Odbor za koordinaciju privremenog sporazuma o zadovoljavanju posebnih potreba i prava djece povratnika: *Preliminarni statistički podaci o provedbi privremenog sporazuma o zadovoljavanju posebnih potreba i prava djece povratnika*, 2003.

OECD: *Review of National Policies for Education in South Eastern Europe vol. 1*, 2003.

OECD: *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*, OECD, 2006.



Petrujkic, Sunny Sanjin: *The Nature and Dynamics of Contemporary Nationalism: Reshaping a Modern and Multinational BiH State*, Winnipeg: Department of Political Studies University of Manitoba, magistarski rad, 2006.

*Položaj Hrvata u BiH u području obrazovanja*, Deklaracija Hrvatskog intelektualnog zbora sa tribine Hrvatskog intelektualnog vijeća (17. decembra 2008.), Zagreb

Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu: *Diskriminacija djece u bosanskohercegovačkoj školi: Naučna studija*, Sarajevo: Save the Children Norway - Regionalni ured za jugoistočnu Evropu, 2008.

*Sarajevska Deklaracija*, Sarajevo, februar 1998.

Službene novine tuzlanskog kantona, br. 8: *Nastavni plan i program za zanimanje majstor stolar*, 2003.

Službeni glasnik BiH: *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini*, br.18/03

Službeni glasnik BiH: *Okvirni zakon o srednjem strukovnom obrazovanju i obuci u Bosni i Hercegovini*, broj 63/08

Službeni glasnik BiH: *Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje*, br. 88/07.

Službeni glasnik BiH: *Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini*, br. 59/07.

Sotirović, B. Vladislav: *Lingvistički model definisanja srpske nacije Vuka Stefanovića Karadžića i projekat Ilije Garašanina o stvaranju lingvistički određene države Srba*, Vilnius: Univerzitet u Viljnusu, doktorska disertacija, 2006.

Švicarska agencija za razvoj i saradnju (SDC): *Socijalna uključenost: Pozitivna iskustva Švicarskog programa podrške nevladinim organizacijama u BiH*, Sarajevo: SDC, 2006.

*Tematski pregled nacionalnih politika vezanih za edukaciju: Bosna i Hercegovina*, Izvještaj OECD-ovog Centra za saradnju sa nečlanicama, Direktorata za edukaciju, zapošljavanje i socijalna pitanja, Komitet za edukaciju, rađen u okviru Pakta za stabilnost, 2001.

Todosijević, Bojan: *Why Bunjevci did not Become A Nation: A Case Study*, East Central Europe, Vol. 29, No. 1-2, str. 59-72

UNDP BiH: *Human Development Reports for BiH 2000-2007*, UNDP BiH

*Ustav Federacije Bosne i Hercegovine*

*Ustav Republike Srpske*

Vijeće Evrope: *Bosna i Hercegovina: Ispunjenje obaveza i provedba postprijemnog programa o suradnji - 11-ti izvještaj*, Vijeće Evrope, maj-oktobar 2005.

Vijeće ministara: *Inicijalni izvještaj o primjeni međunarodnog pakta o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima u Bosni i Hercegovini za period od 1993.-2003. godine*, Bosna i Hercegovina, 2004.

Vijeće Evrope: *Obrazovanje u BiH - upravljanje, finansiranje i rukovođenje - Izvještaj Vijeća Evrope za Svjetsku banku*, 1999.

Vijeće Evrope: *Okvir za visokoškolske kvalifikacije*, 2007.

Vijeće Evrope: *Preporuke za implementaciju osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini*, 2007.

Vijeće Evrope: *Provođenje okvira za kvalifikacije za visoko obrazovanje u Bosni i Hercegovini*, 2007.

Vlada Brčko distrikta BiH: *Aneks uz Konačnu odluku o statusu Distrikta Brčko BiH*, tačka 11, (18. 8. 1999.)

## **Internet izvori:**

Centar za informiranje i priznavanje dokumenta BiH

<http://www.cip.gov.ba/>

Divided God Project of intercultural dialog 2007-2008.

<http://www.pozitiv.si/dividedgod/>

Gimnazija Mostar

[www.gimnazijamostar.ba](http://www.gimnazijamostar.ba)

Grupa MOST - Udruženje za saradnju i posredovanje u sukobima

<http://www.most.org.rs/>

Hrvatski intelektualni zbor

<http://www.hizbih.info/>

Hrvatsko sociološko društvo

<http://www.hsd.hr/portal/index.php>

Ljubuški, web portal

[www.ljportal.com](http://www.ljportal.com)

Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine

<http://www.mcp.gov.ba>

Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine

<http://www.mhrr.gov.ba>

Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini

<http://www.oscebih.org/education/bos/?d=2>

Narodna skupština RS-a

<http://www.narodnaskupstinars.net>

Nation Master web stranica za komparativnu svjetsku statistiku

[www.nationmaster.com](http://www.nationmaster.com)

Parlament Federacije BiH

<http://www.parlamentfbih.gov.ba>

Polemos - Časopis za interdisciplinarna istraživanja rata i mira

<http://www.hsd.hr/polemos/sadrzaj.html>

Portal Al-Jazeera

<http://english.aljazeera.net/>

Portal Bošnjaci.net

<http://www.bosnjaci.net/index.php>

Portal Dnevnog avaza

<http://www.dnevniavaz.ba/>

Poslovno-financijski portal SEEBiz.net

[www.seebiz.net](http://www.seebiz.net)

Puls demokratije - zajednica neistomišljenika

<http://www.pulsdemokratije.ba/>

South East European Educational Cooperation Network  
[www.see-educoop.net](http://www.see-educoop.net)

The Nationalism Project  
<http://www.nationalismproject.org/>

Vijeće Evrope Ured Sarajevo  
<http://www.coe.ba/web/index.php>

Zavod za školstvo Mostar  
<http://www.zavod-skolstvo.ba>

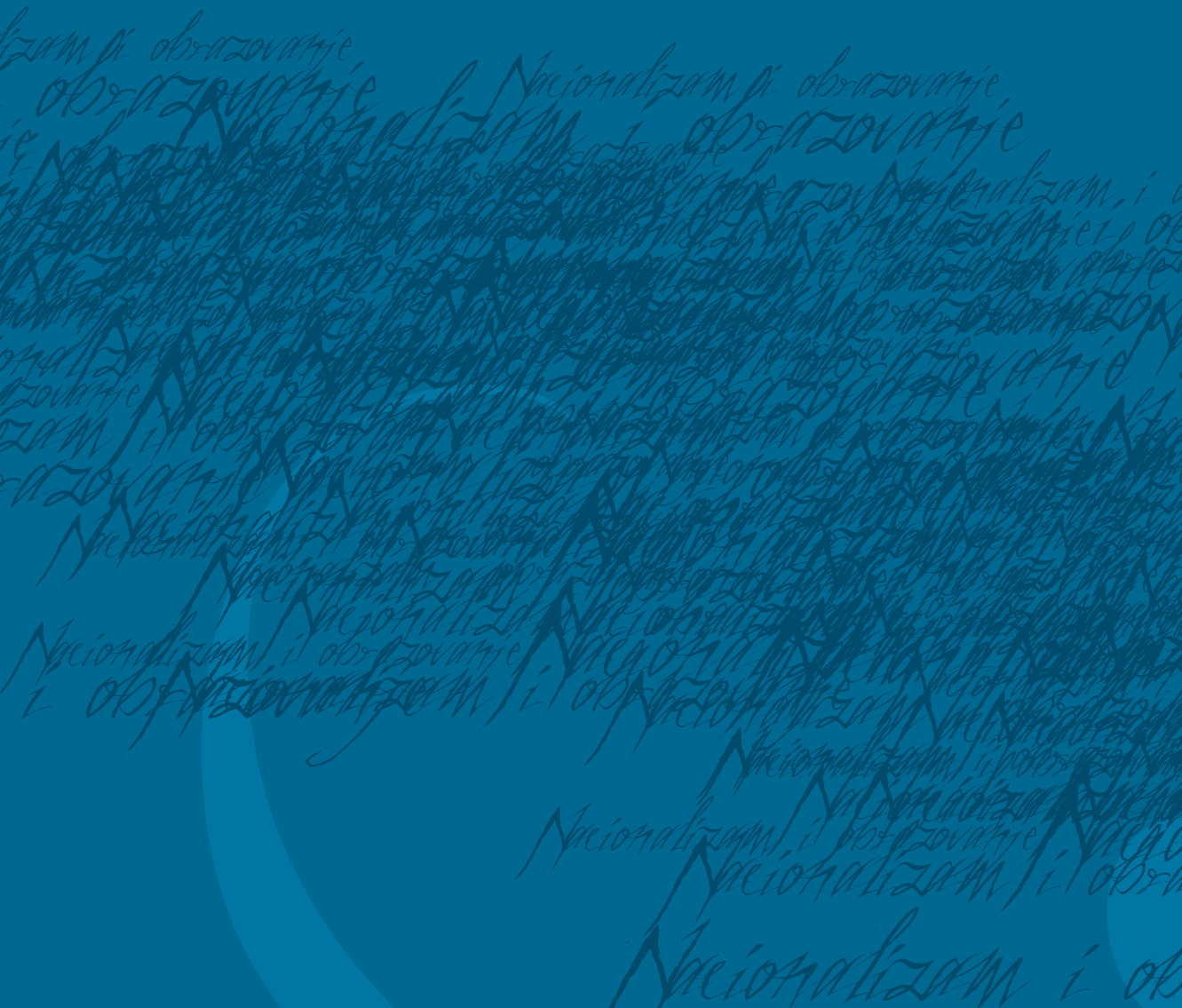




**Midhat Kapo**, rođen je 1975. godine u Sarajevu. Osnovno obrazovanje stekao je u SRBiH/SFRJ. Srednje obrazovanje djelimično u SRBiH/SFRJ, a djelimično u Republici Bosni i Hercegovini (R BiH). Visoko obrazovanje stiče u Bosni i Hercegovini (BiH) gdje diplomira Žurnalistiku 2000. godine, na Fakultetu političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. Na istom fakultetu 2011. godine magistrira Sociologiju.

Prve tekstove je objavio u omladinskom magazinu "Nepitani". Knjiga kratkih priča "Nestali u tranziciji" (Grafit Lukavac, 2000.) prevedena je na njemački jezik.

Bavi se istraživačkim radom s fokusom na pitanja izgradnje održivog mira, odnose kulture i ideologije u društvu te pitanje konstrukcije identiteta. Koautor je znanstvene publikacije „Mirovni proces i upravljanje konfliktom: Sjeverna Irska i Bosna i Hercegovina”.



Fond  
otvoreno društvo  
Bosna i Hercegovina